REPUBLIQUE DU BENIN
---------❄❄❄❄❄------
MINISTERE EN CHARGE DE L'EDUCATION
---------❄❄❄❄❄---------
SECRETARIAT TECHNIQUE PERMANENT DU PLAN SECTORIEL DE L'EDUCATION
---------❄❄❄❄❄---------

Les pratiques enseignantes en milieux scolaire et universitaire : Regards critiques et nouvelles approches

Actes des séminaires des 8, 9 et 11 janvier 2018 à l'Université d'Abomey Calavi (UAC – Campus d'Abomey-Calavi), à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et à l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) de Porto-Novo

coopération allemande
DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

Mise en œuvre
giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Sous la coordination de :
Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire Technique Permanent du PDDSE
Assisté de: Docteur Christian Raoul ADEKOU, Assistant Technique du STP-PDDSE

Préface de :
Salimane KARIMOU, Ministre des Enseignements Maternel et Primaire
Mars 2018

ISBN : 978-99919-74-61-3
Dépôt légal n° 10268 du 28-03-2018
Bilbliothèque nationale du Bénin,
1e trimestre

SOMMAIRE

SOMMAIRE 5

SIGLES ET ACRONYMES 7

PREFACE 9

INTRODUCTION 13

CONTEXTE ET JUSTIFICATION 15

ORGANISATION DES SEMINAIRES 21

LES COMMUNICATIONS 29

LA RECHERCHE OPERA: UTILITÉ DANS LES PAYS DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE/ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES 31

APPROCHE COMPARATIVE DU RAPPORT AU SAVOIR CHEZ LES ETUDIANTS DE L'INJEPS DE PORTO-NOVO ET L'IUFM DE CAEN: ENTRE SAVOIRS THEORIQUES ET PRATIQUES D'APSA..... 31

CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ELEVES-MAÏTRES AU BENIN: EFFET DES SAVOIRS DE L'EXPERIENCE DES FORMATEURS 43

ETHIQUE ET FORMATION ENSEIGNANTE DANS LES ECOLES NORMALES SUPÉRIEURES (ENS) DU BÉNIN: NOUVEAUX DÉFIS, NOUVELLES PERSPECTIVES. 63

ETUDE EXPLORATOIRE DE LA PLACE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT 81

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LE MONDE UNIVERSITAIRE: L'EXEMPLE DE L'UAC AU BÉNIN 87

PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION DU CORPS D'ENCADREMENT 97

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE LA MATERNELLE ET DU PRIMAIRE: BILAN ET PERPECTIVES. 101

FORMER LES ENSEIGNANTS PAR L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DE PRATIQUES: UNE DÉMARCHE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE 107

SYNTHÈSES DES TRAVAUX DES TROIS JOURNÉES 125

SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA PREMIERE JOURNEE 127

SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA DEUXIEME JOURNEE 129

SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA TROISIEME JOURNEE 131

RECOMMANDATIONS ISSUES DES SEMINAIRES 135

CONCLUSION 136

ANNEXES 139

ANNEXE 1..... 141

ANNEXE 2..... 143

ANNEXE 3..... 147

ANNEXE 4..... 151

SIGLES ET ACRONYMES

ABC	:	Approche Basée sur les Compétences
AOF	:	Attributions, Organisation et Fonctionnement
APSA	:	Activités Physiques, Sportives et Artistiques
BEPC	:	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAMES	:	Conseil Africain Malgache de l'Enseignement Supérieur
CAPEPS	:	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CAPES	:	Certificat d'Aptitude au Professorat de
CFPEEN	:	Centre de formation des personnels d'encadrement de l'éducation nationale
CRPU	:	Cellule de Ressource en Pédagogie Universitaire
CULMD	:	Cellule Universitaire du LMD
DSEF		Département des Sciences de l'Education et de la Formation
EFPEEN	:	l'Ecole de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale
ENA	:	Ecole Nationale d'Administration
ENI	:	Ecole Normale d'Instituteurs
ENS	:	Ecole Normale Supérieure
EPAC	:	Ecole Polytechnique d'Abomey-Calavi
EPS	:	Education Physique et Sportive
FASHS	:	Faculté des Sciences Humaines et Sociales
FAST	:	Faculté des Sciences et Techniques
FLLAC	:	Faculté des Lettres, Langue, Art et Communication
FSA	:	Faculté des Sciences Agronomiques
INFRE	:	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INJEPS	:	Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport
IUFM	:	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD	:	Licence-Master-Doctorat
MEMP	:	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
ODD	:	Objectifs de Développement Durable
OMD	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
OPEN	:	Observation des Pratiques Enseignantes
OPERA	:	Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages
OSEP	:	Outil de Suivi et d'Evaluation Pédagogique
PASEC	:	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDDSE	:	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
PLC1-EPS	:	Professorat des Lycées et Collèges en Education Physique et Sportive
STAPS	:	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
UAC	:	Université d'Abomey Calavi
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

PREFACE

La professionnalisation des enseignants est un sujet d'intérêt national dans un pays comme le Bénin, où les diagnostics successifs établissent un lien de cause à effet notamment entre les professionnalités enseignantes et la qualité des acquis des apprenants. Dans un contexte de réforme et face aux faibles résultats obtenus par le Bénin dans le cadre des dernières évaluations du PASEC en 2014[1], l'organisation d'une série d'ateliers sur le thème « Les pratiques enseignantes en milieux scolaire et universitaire » trouve tout son sens, dans la mesure où il s'agit de croiser des « regards critiques » entre praticiens et chercheurs et sur les expériences d'ici et d'ailleurs, en vue de partager les bonnes pratiques et d'identifier de « nouvelles approches » pour aider les dirigeants béninois à la prise de décision. Eu égard à la qualité des intervenants, on peut considérer que les résultats obtenus nous édifient à plus d'un titre et qu'ils offrent aux décideurs nationaux des pistes pour des changements majeurs. L'heure est en effet à un changement de paradigme dans la formation des enseignantsafin de passer, comme le relève le Professeur Altet, du modèle académique classique qui forme des « enseignants instruits » au modèle articulant « pratique-théorie-pratique » pour former des « enseignants-professionnels réfléchis », c'est-à-dire « capables d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action ». Ce changement de paradigme, s'impose aux divers ordres d'enseignements, qu'ils s'agissent du primaire, du secondaire général, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur et cela, quelle que soit la discipline d'enseignement : (cf. les différentes communications présentées par les professeurs Clarisse Napporn, Abdel Rahamane Baba-Moussa, Patrick Houessou et Clément Coovi Bah, et par le Docteur Christian Raoul Adékou, respectivement sur le mémoire professionnel en formation d'enseignants, la comparaison de la formation des enseignants d'Education Physique et Sportive en France et au Bénin, et les formations dispensées à l'Université d'Abomey-Calavi et dans les

1 Le Bénin est parmi l'un des pays aux scores les plus faibles pour les acquis des apprenants en mathématique et en langues en début du cycle primaire (juste avant le Niger). Ce score est très largement amélioré en fin de cycle primaire, puisque le Bénin se retrouve parmi les pays à score moyen, mais il reste malgré tout insuffisant puisque la moitié des élèves en fin de cycle primaire n'a toujours pas les acquis attendus à ce niveau du cycle.

écoles de formation). Pour opérer ce changement de paradigme, les pratiques de formation des enseignants et des personnels d'encadrement en vigueur à l'INFRE et à l'EFPEEN ont été présentées respectivement par Monsieur Bio Luc Akiyo et par l'Inspecteur Célestin Azanmasso dans le but de les croiseraveclesrésultats issus de la recherche scientifique. Cette démarchea permis de dégager des recommandations pertinentes pour entreprendre des réformes dans le système éducatif du Bénin.

Ces séminaires ont suscité une forte prise de conscience de la part des acteurs notamment, les directeurs de collèges, lycées et écoles primaires, les inspecteurs des enseignements du 1er degré et du 2nd degré, les conseillers pédagogiques, les stagiaires, formateurs et dirigeants des écoles de formation d'enseignants et encadreurs pédagogiques, les étudiants et les universitaires, les autorités des ministères en charge de l'éducation, les acteurs de la société civile (syndicats, parents d'élèves, ONG), etc. Je ne peux que dire toute ma satisfaction face à ce résultat.

Je ne peux finir mon propos, sans rappeler que la tenue de ces séminaires a été rendue possible grâce au financement obtenu de l'initiative Allemande Backup. C'est donc le lieu de remercier la République Fédérale de l'Allemagne qui a favorisé, à travers ce financement, la construction avec la communauté éducative béninoise, d'une nouvelle vision autour des pratiques enseignantes et des pratiques réflexives. Grâce à ce financement, les acteurs de l'éducation ont eu l'occasion d'échanger sur leurs expériences avec des spécialistes de l'éducation et des Professeurs d'université. Les défis du secteur de l'éducation ont été mis sur le tapis et décortiqués à cette occasion. Les fruits des récentes recherches entreprises par les enseignants-chercheurs ont permis d'exposer sous un angle nouveau, les maux qui minent le secteur de l'éducation. Ainsi, diverses thématiques aussi importantes les unes que les autres ont été développées par des spécialistes. Je remercie ici l'intelligence et la pertinence des interventions diverses.

Je tiens particulièrement à remercier le professeur Marguerite Altet pour sa contribution de qualité et pour ses enseignements. De même, j'adresse mes remerciements aux communicateurs qui ont bien voulu partager leur expérience au cours de ces trois (03) jours de séminaires d'une part, puis aux participants aux différents séminaires d'autre part pour la richesse des échanges qui témoigne, de leur part, d'une prise de

conscience. Il émane de leurs diverses interventions, le souhait de voir la société béninoise se transformer par une éducation de développement.

A l'endroit de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), partenaire stratégique et maîtrise d'ouvrage au cœur de la formation des enseignants et de la recherche en éducation au Bénin, je tiens à manifester toute ma reconnaissance et ma gratitude. La complicité qui a caractérisé le travail entre cet institut et le Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (STP-PPDSE) a favorisé l'obtention, en temps record, de supports utiles pour le déroulement de ces séminaires et a permis de transformer les efforts fournis en résultats concrets. L'INFRE doit continuer à jouer ce rôle de porte flambeau en matière d'ingénierie de la formation de sorte à impulser favorablement les présents travaux et dans l'esprit d'améliorer de façon progressive et durable le système de formation au Bénin.

Au nom des communicateurs, des acteurs de l'éducation et des organisateurs, je voudrais rendre un vibrant hommage aux membres des cabinets ministériels, pour leur implication dans l'organisation de ces séminaires, et aux responsables de l'Université d'Abomey-Calavi et des structures de formation des enseignants et personnels d'encadrement de l'éducation nationale pour avoir accueilli ces séminaires. Ceci témoigne de l'engagement clair et manifeste de tous pour une éducation de qualité dans notre pays. Enfin, j'exprime toute ma gratitude à mes collègues Ministres en charge de l'éducation qui n'ont ménagé aucun effort pour autoriser la tenue de ces séminaires.

Sincère remerciement à tous !

Salimane KARIMOU
Ministre des Enseignements Maternel et Primaire,
Chef de file des Ministres en charge de l'Education au Bénin

EQUIPE DE COORDINATION

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA*,*
Secrétaire Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education

Professeur Da CRUZ Maxime,
Recteur de l'Université d'Abomey Calavi

Professeur GONZALLO Germain,
Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo

Pierre CHANOU*, Directeur de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education,*

Docteur Christian Raoul ADEKOU*,*
Assistant Technique du STP-PDDSE,

Expédit BOKO-VOU*,*
Chargé de Suivi de la Formation, innovation et Qualité au STP-PDDSE

INTRODUCTION

L'élaboration du plan sectoriel de l'éducation post 2015 allant vers son terme, il est apparu important de réfléchir aux modalités de sa mise en œuvre et de développer des réflexions successives sur les axes identifiés comme prioritaires pour changer positivement le visage actuel du système éducatif de notre pays le Bénin. Au nombre des priorités, la question enseignante occupe une place importante et il est impérieux de commencer par explorer les pistes possibles susceptibles d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages.

Dans cette perspective, faire un bilan sommaire et éclairé des pratiques actuelles dans les salles de classe et amphithéâtres s'est avéré nécessaire. Comme le veut la démarche d'ingénierie, il convient de croiser les pratiques d'enseignements aux résultats de certaines études déjà réalisées sur le sujet, de les passer aux cribles de nouveaux dispositifs déjà expérimentés avec succès sous d'autres horizons puis d'envisager des perspectives meilleures notamment à travers l'exploration des éléments d'emprunt et de nouvelles mesures à murir, à expérimenter et à généraliser en vue de l'atteinte des objectifs de la qualité tant souhaitée.

Dans cet esprit, trois séminaires nationaux ont été initiés par le Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (STP-PDDSE). Lesdits séminaires dont la phase de terrain a duré trois jours, se sont déroulés sur trois sites (ENS-Porto-Novo, UAC, ENI-Porto-Novo) et ont connu, en outre la participation d'experts nationaux et internationaux, celle des acteurs de l'éducation à savoir : les membres des cabinets ministériels, les cadres des structures centrales et déconcentrées du secteur de l'éducation, les Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques, les directeurs d'écoles et Chefs d'établissements secondaires, les formateurs de rang universitaire, les praticiens de classes les stagiaires des centres de formation de pédagogues, les membres de la société civile intervenant dans le domaine éducatif, etc.

A partir des communications et exposés suivis de débats, les participants ont partagé leurs expériences, connaissances et savoir-faire pour en arriver à dégager voies et moyens possibles à emprunter pour rendre meilleurs et productifs les apprentissages en milieux scolaire et universitaire. En effet, certaines communications ont permis de faire un état des lieux général de la formation continue et initiale des enseignants et cadres d'inspections au Bénin. D'autres communications ont approfondi le diagnostic à travers des synthèses d'études qualitatives et quantitatives sur la professionnalisation de la formation des maîtres et des étudiants.Certaines interventions ont plongé le public dans une analyse comparative de dispositifs de formation professionnelle universitaire tandis que d'autres communications sont parties de l'exposé sur les dispositifs innovants mis en œuvre dans d'autres contextes pour analyser les pratiques actuelles en cours dans les écoles du Bénin. En analysant avec les participants et à l'aide d'outils pertinents, le déroulement d'une séquence de classe, la conférencière principale, Madame Altetaidentifié les temps forts et les temps faibles de notre dispositif national. La démarche de la conférencière principale et celles des différents communicateurs mettent en exergue les forces et faiblesses du système de formation au Bénin. Les actes de séminaires mis à la disposition des acteurs de l'éducation et du politique offrent l'occasion de revivre les moments forts des différentes communications.

CONTEXTE ET JUSTIFICATION

En 1990, le Bénin a opté pour le renouveau démocratique qui l'a engagé dans des réformes sociales et politiques suite à la Conférence des Forces Vives de la nation intervenue dans un contexte de morosité politique et d'essoufflement économique. Les Etats Généraux de l'Education organisés dans ce contexte avaient pour mission « *d'appréhender une autre vision de la formation et de l'utilisation de nos ressources humaines* » (Actes des Etats Généraux de l'éducation, 1990, p 31). Cette vision devrait impulser un nouveau souffle à l'éducation au Bénin.Mais aujourd'hui, force est de constater que les attentes ne sont pas comblées. Différents rapports dont notamment les aides mémoires des revues sectorielles présentent la situation critique actuelle du système éducatif du Bénin. En général, la qualité des apprentissages est souvent remise en cause (Garnier, 2011 ; PASEC, 2014). Les élèves en effet, ont un niveau très bas et les enseignants ne semblent pas être en mesure d'assurer un enseignement de qualité. Dès lors, la formation professionnelle initiale des futurs enseignants apparaît comme un vaste chantier dont les fondamentaux sont à redéfinir.

La question enseignante, une problématique récurrente des diagnostics du secteur de l'éducation réalisés au Bénin au cours des deux dernières décennies

Les diagnostics établis sur la formation professionnelle initiale et continue des enseignants et sur le personnel d'encadrement au Bénin, mettent en exergue l'absence d'un cadre légal de formation des formateurs. Campbell et Djihouessi, en déduisent que « *les formateurs n'ont pas de formation en ingénierie de la formation et le curriculum de formation des enseignants, élaboré en 2008, est très technique, avec un même programme. Les formations sont différentes d'une ENI à l'autre* » (Campbell et Djihouessi, 2011, p.21). Ainsi, la question de l'adéquation du profil du formateur se pose avec insistance à côté de plusieurs autres préoccupations importantes.

Au cours des deux dernières décennies, quatre (04) documents ont, tour à tour, indexé la formation initiale des enseignants données dans

les Ecoles Normales et établissements privés de formation comme facteur de la faiblesse de la qualité des apprentissages. *Le premier document* concerne le diagnostic établi lors des Etats Généraux de l'Education. Ce document fait le constat qui suit : « *face à l'insuffisance de personnels qualifiés, de maîtres qualifiés d'écoles d'application annexée aux Ecoles Normales Intégrées, de personnel spécialisé pour certaines activités de formation dans les Ecoles Normales Intégrées (spécialistes en technologie, dessin, musique, éducation physique et sportive), il est proposé que soit repensée toute la politique de formation des professeurs d'Ecoles Normales et de personnes destinées à intervenir dans la formation initiale* » (Acte des Etats Généraux, 1991, rapport de la sous-commission N°2). *Le deuxième document,* le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE) dans sa version actualisée prévoyait en 2013 : « *l'amélioration de la formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) publiques en quantité et en qualité notamment par une révision des programmes, la révision du mode de certification, la révision du système de dotation des bourses, l'encadrement et le contrôle renforcés des ENI privées* » et proposait comme perspective, un certain d'actions en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité. Le troisième *est l'étude sur les Ecoles Normales d'Instituteurs et des écoles normales supérieures au Bénin*, commanditée par la Direction de Développement de la Coopération Suisse soulignait ce qui suit : « *L'absence de formateurs professionnels affecte la qualité de la formation et elle affecte aussi la gouvernance des établissements* ». (Garnier et Bogninou, 2014, p.148). *Le quatrième document qui* correspond aux *Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation*, relevait au sein du sous-secteur de l'enseignement primaire, la « *faible pertinence de la formation dans les ENI* » (Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation, 2014, p.74).On peut conclure que sur 25 ans, le système de formation des maîtres n'a pas comblé les attentes.

Les pratiques réflexives comme question centrale de la professionnalisation des enseignants

Dès 2008, le Bénin avait fait l'option de former des enseignants réflexifs pour l'enseignement primaire (MEMP, 2008). Les fondements d'ordre pédagogique s'articulent autour du choix de ce paradigme de

l'enseignant réflexif. Ainsi, « *La formation visée est basée sur la pratique réflexive : le normalien évolue dans la logique pratique-théorie-pratique-théorie. Cette logique induit trois questions que doit régulièrement lui poser le formateur : (i) comment avez-vous fait en classe ? (ii) comment avons-nous fait au cours de la formation ? (iii) comment ferez-vous au retour en classe ?* » (MEMP, 2008, p.7). Ce modèle indique que la formation des enseignants doit fondamentalement s'inscrire dans un cadre favorable à l'apprentissage du métier grâce au principe du retour sur la pratique par l'élève-maître. Moulé dans un tel schéma, l'élève-maître devient l'acteur principal qui construit son savoir en situation. Mais, les études citées plus haut interpellent au sujet du mode de fonctionnement des écoles de formation d'instituteurs. Elles interpellent également sur les contenus de formation enseignés, sur l'inexistence d'une ingénierie de la formation, sur le mode de certification et sur la didactique professionnelle. La dynamique de la formation focalisée sur l'analyse des pratiques de classe, plaçant l'élève-maître au cœur de son apprentissage s'avère nécessaire. Aujourd'hui, l'analyse des pratiques de classe ne semble pas être au cœur des apprentissages. L'analyse des pratiques, selon Altet, est définie comme étant « *une démarche de formation centrée sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues* » (Altet, 2012, p. 55). C'est une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée (Altet, 2000 p.27). Cette démarche a connu des effets positifs. Plusieurs dispositifs existent et sont en harmonie avec les pratiques réflexives. Il y a également des formes de dispositifs pilotés par les universités et même des approches universitaires fortement associées à la gestion des écoles de formation d'instituteurs ou à la rédaction des curricula et des programmes de formation. C'est donc pour revoir le dispositif entier de formation, qu'il importe d'agencer de façon cohérente les savoirs savants et les savoirs professionnels de sorte à mouler le futur enseignant dans un processus de formation qui soit en cohérence avec les pratiques réflexives.

Des modèles de formation existent et peuvent aider à améliorer la qualité de la formation dans les ENI. Certains pays du nord placent la formation sous l'autorité des universités dans le seul souci de maximiser la professionnalisation de la formation. Par exemple, des Etats américains

organisaient la formation dans de grands laboratoires et dans d'autres centres tels que ceux à State University of Illilois etc… (Bauersfeld, 1994, p. 5). Au Québec, l'université s'est chargée de concevoir les référentiels de formation des enseignants (Lenoir, 2010). Les atouts en faveur de la formation dans une université sont connus (Paquay, 2012, p.25) car étant elle-même le réservoir du savoir scientifique. Par contre, d'autres pays optent pour une formation professionnelle dans une école de formation. C'est le cas du Bénin et de bien d'autres pays. Les résultats, dans ce cas, varient d'un pays à l'autre. Mais posons-nous la question de savoir le profit que nous pouvons tirer d'un partenariat entre Université et Ecole Normale ? C'est une question à laquelle il faut apporter des solutions pour orienter nos réflexions. A l'instar de plusieurs chercheurs, nous nous posons aussi les questions ci-après : *Quelles pratiques de formation aident le futur enseignant à entrer conjointement dans les démarches de professionnalisation et de personnalisation ? Quelle est la place des stages et quelles en sont les modalités favorables (moment, étalement, articulation avec les cours, association avec les établissements partenaires, choix des maîtres de stages)?* Et enfin on peut aussi se demander si l'université est assez outillée pour répondre favorablement aux besoins en formation des enseignants. Ce qui est certain, l'université du Bénin a de l'expérience en matière de formation des professeurs d'éducation physique et sportive. Il s'agit donc de voir dans quelle mesure un tel potentiel disponible peut agir de façon favorable dans la formation des instituteurs.

La nécessité de croiser les regards entre praticiens et chercheurs pour améliorer la formation des enseignants au Bénin

En vue d'aboutir à une nouvelle approche de formation professionnalisante des futurs enseignants du primaire au Bénin et dans l'esprit de faciliter la construction d'un modèle de formation en arrimage avec le concept d'éducation de base et en cohérence avec les tendances didactiques actuelles qui renvoient aux pratiques réflexives, il est important de chercher à répondre aux questions diverses que les acteurs se posent. C'est pour cela que chercheurs et praticiens échangeront avec les acteurs de divers ordres (*Professeurs d'université, chercheurs, hommes politiques, administrateurs, Partenaires Techniques et Financiers, inspecteurs de collège et des enseignements*

maternel et primaire, Conseillers Pédagogiques, professeurs de collège, instituteurs, élèves-maîtres, parents d'élèves). Parmi les chercheurs, nous avons sollicité la présence du Professeur Marguerite Altet qui est d'une part, Professeure émérite de l'université de Nantes, spécialiste de la professionnalisation des enseignants et d'autre part, la Responsable du réseau international d'équipes de recherche OPEN (Observation des pratiques enseignantes) et la coordonnatrice du programme OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages) dont la méthodologie sera au cœur du séminaire envisagé. C'est ce qui justifie son choix comme experte internationale dans ce cadre.

L'objectif principal des séminaires est :

Renforcer les connaissances et les capacités des acteurs du système éducatif sur les enjeux et stratégies de professionnalisation de la formation des enseignants dans la perspective de l'élaboration du Plan Sectoriel de l'Education post 2015.

Les objectifs spécifiques sont :

- amener les participants à saisir l'enjeu des pratiques réflexives dans la formation des enseignants ;
- présenter les différents diagnostics montrant les faiblesses de la formation professionnelle dans les écoles normales et à l'université au Bénin.
- comparer les dispositifs de formation initiales des enseignants au Bénin, au Burkina Faso et en France en vue d'identifier leurs force et faiblesse ;
- identifier les perspectives d'amélioration de la formation professionnelle des enseignants au Bénin à partir des résultats des recherches sur les pratiques enseignantes en Afrique et en Europe (programme « Observation de Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages - OPERA).

Les résultats attendus :

- Les résultats des diagnostics et les enjeux des pratiques réflexives dans la formation des enseignants sont appropriés par les acteurs ;

- Les résultats des études sur les pratiques d'enseignement à l'école de Formation du personnel d'encadrement et à l'université sont connus ;
- Les acteurs du système éducatif perçoivent les forces et faiblesses des dispositifs de formation initiale des enseignants en France, au Burkina Faso et au Bénin ;
- Un rapport comportant des recommandations pour l'amélioration de la formation professionnelle des enseignants dans la perspective de l'élaboration du PSE post 2015 est disponible.

Modus operandi

Les séminaires seront organisés dans les trois départements cités ci-dessus. Chaque séance comprendra trois temps forts au cours desquels les communicateurs présenteront leur communication et répondront aux questions posées par les participants.

Les sites qui abriteront les séances se présentent comme suit :

Sites	**Cibles**
UAC	Enseignants chercheurs des universités, formateurs, ONG, PTF, cadres des ministères, étudiants en Sciences de l'éducation et élèves-instituteurs
INJEPS de Porto-Novo	Enseignants chercheurs des Universités, formateurs de l'enseignement secondaire, Elèves-professeurs des lycées et collèges, élèves professeurs d'EPS, ONG, PTF
ENI de Porto-Novo (Agbokou)	Formateurs, Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles primaires, instituteurs, élèves instituteurs, et élèves inspecteurs de l'enseignement primaire

ORGANISATION DES SEMINAIRES

ORGANISATION DE LA PREMIERE JOURNEE

Le séminaire de la première journée s'est déroulé à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo. Les thématiques développées sont les suivantes.

- La recherche OPERA : Utilité dans les pays de l'Afrique Occidentale/analyse des pratiques enseignantes, thématique développée par le Professeur Marguerite Altet
- Analyse des pratiques enseignantes à partir d'une situation d'apprentissage, Professeur Marguerite Altet
- Ethique et formation enseignante dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) du Bénin: nouveaux défis, nouvelles perspectives, présentée par Docteur Clément C. Bah / ENS-UAC

1. Agenda de la première journée

Horaires	Activités	Responsable
8h00-8h30	Arrivée et installation des participants	STP-PDDSE
8h30-9h00	Arrivée et installation des officiels	STP-PDDSE
9h00-9h30	Ouverture de la séance : - Mot introductif de la séance - Discours d'ouverture - Mise en place d'un présidium - Présentation et adoption de l'agenda/information sur la logistique	 STP-PDDSE Directeur de l'ENS STP-PDDSE Présidium
9h30-10h30	1ère conférence	Professeur Marguerite ALTET
10h30-10h45	**Pause-café**	**STP/PDDSE**
10h45-11h45	Débat en plénière	Présidium
11h45-12h30	2ème conférence	Professeur Marguerite ALTET
12h30-13h30	Débat en plénière	Présidium

13h30-14h15	3ème conférence	Dr BAH Clément
14h15-14h45	Débat en plénière	Présidium
14h45-15h00	Synthèse des échanges	Dr ADEKOU Christian
15h00-15h15	**Clôture et formalités de départ**	**STP/PDDSE**

Une équipe était chargée de présider les travaux du séminaire et de produire le rapport de la journée

2. Membres du présidium

- **Présidente** : Madame Aïchatou PONOU HASSAN, Professeur Certifié de philosophie ;
- **Secrétaire** : Monsieur Gilbert LOKOSSI, élève-inspecteur ;
- **Equipe de rapportage** :

Rapporteur Général : Madame Lucile Christelle OUASSA, en service au STP-PDDSE

Membres Rapporteurs : Docteur Layessi MAMADOU, en service à l'INFRE,
Monsieur Eric SOMAKPO, en service à l'INFRE,
Docteur Eloi ZINGBE, en service à l'INFRE

ORGANISATION DE LA DEUXIEME JOURNEE

Le séminaire de la deuxième journée s'est déroulé à l'Université d'Abomey-Calavi. Les thématiques développées sont les suivantes :

- L'observation et l'analyse de pratiques compréhensives : une démarche de formation professionnalisante et une démarche de recherche. Cette thématique a été développée par le Professeur Marguerite ALTET
- Etude exploratoire de la place du mémoire professionnel dans la formation de l'enseignant, développée par Docteure Clarisse NAPPORN, enseignante à l'Université d'Abomey-Calavi.
- Les pratiques enseignantes dans le monde universitaire: l'exemple de l'UAC au Bénin. Cette thématique a été développée par le Professeur Patrick HOUESSOU, maître de conférences à l'Université d'Abomey-Calavi.
- Approche comparative du rapport au savoir chez les étudiants de l'INJEPS de Porto-Novo et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Caen : entre savoirs théoriques et pratiques D'APSA. Cette thématique a été développée par le Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA.

1. Agenda de la deuxième journée

Horaires	Activités	Responsable
8h00-8h30	Arrivée et installation des participants	STP-PDDSE
8h30-9h00	Arrivée et installation des officiels	STP-PDDSE
9h00-9h30	Ouverture de la séance : - Mot introductif de la séance - Discours d'ouverture - Mise en place d'un présidium - Présentation et adoption de l'agenda/information sur la logistique	 STP-PDDSE Recteur/Directeur EDP STP-PDDSE Présidium

9h30-10h15	1ère communication	Professeur ALTET Marguerite
10h15-11h00	Débat en plénière	Présidium
11h00-11h15	**Pause-café**	**STP/PDDSE**
11h15-12h00	2ème communication	Professeur BABA-MOUSSA Abdel Rahamane
12h00-12h45	Débat en plénière	Présidium
12h45-13h15	3ème communication	Professeur HOUESSOU Patrick
13h15-14h45	4ème communication	Dr NAPPORN Clarisse
14h45-15h30	Débat en plénière	Présidium
15h30-16h00	**Clôture et formalités de départ**	**STP/PDDSE**

L'équipe chargée de conduire les travaux de la deuxième journée est composée des personnes ci-après :

2. Membre du présidium

- **Président** : M. Mouhamadou YAROU de l'ONG Plan Bénin ;
- **Modérateur scientifique** : Professeur Aboubakar IMOROU de l'UAC ;
- **Secrétaire** : Mme Birikiss BAKARI de l'UAC ;
- **Equipe de rapportage**

Rapporteur Général : Monsieur Manhamadou NONDICHAO, en service au STP-PDDSE.

Membre rapporteurs : Docteur Germain ALLADAKAN, en service à l'INFRE

Monsieur Claude MENSAH, en service à l'INFRE

Monsieur Léandre ALOHOU, en service à l'INFRE

ORGANISATION DE LA TROISIEME JOURNEE

Le séminaire de la troisième journée s'est déroulé à l'Ecole Normale d'Instituteurs. Les thématiques développées sont les suivantes :

- Construction de l'identité professionnelle des élèves-maîtres au Bénin: effet des savoirs de l'expérience des formateurs, développée par le Docteur ADEKOU Christian, Assistant Technique du STP-PDDSE
- Problématique de la formation du corps d'encadrement, développée par l'Inspecteur AZANMASSO Célestin, Chef Service étude à l'Ecole de Formation du Personnel d'Encadrement de l'Éducation Nationale.
- Etude exploratoire de la place du mémoire professionnel dans la formation de l'enseignant, développée par Docteure Clarisse NAPPORN, enseignante à l'Université d'Abomey-calavi.
- La formation des enseignants et enseignantes de la maternelle et du primaire: bilan et perspectives, thématique présentée par AKIYO Bio Luc, Chef du Service de la Formation de l'INFRE
- Former les enseignants par l'observation et l'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisante, présentée par le professeur Marguerite Altet.

1. Agenda de la troisième journée

Horaires	Activités	Responsable
8h00-8h30	Arrivée et installation des participants	STP-PDDSE
8h30-9h00	Arrivée et installation des officiels	STP-PDDSE
9h00-9h15	Ouverture de la séance : - Mot introductif de la séance - Discours d'ouverture - Mise en place d'un présidium - Présentation et adoption de l'agenda/information sur la logistique	 STP-PDDSE DC du MEMP STP-PDDSE Présidium
9h15-9h30	1ère communication	AKIYO Luc CSF/INFRE

9h30-9h45	2ème communication	AZANMASSO Célestin CSE/EFPEEN
9h45-10h00	3ème communication	Dr ADEKOU Christian AT/STP
10h00-10h15	4ème communication	Dr NAPPORN Clarisse
10h15-11h15	Débat en plénière	Présidium
11h15-11h30	**Pause-café**	**Logistique**
11h30-12h30	Conférence/formation	Professeur ALTET
12h30-13h30	Débat en plénière	Présidium
13h30-14h00	Synthèse des échanges	Professeur BABA-MOUSSA
14h00-15h00	**Clôture et formalités de départ**	**STP/PDDSE**

2. Membres du présidium de la troisième journée

- **Présidente** : Madame Alice MINGNINOU, DAC/MEMP ;
- **Modérateur** : Monsieur Magloire COSSOU, Personne Ressource ;
- **Secrétaire** : Monsieur Grégoire TOSSIN, formateur à l'ENI/ Porto-Novo.
- **Equipe de rapportage**

Rapporteur Général : Alassane ANDEMI MORA, en service au STP-PDDSE
Membres rapporteurs : Zéphirin GNANSOUNOU, en service à l'INFRE
Rigobert AVOCETIEN, en service à l'INFRE
Richard BOKO, en service à l'INFRE

LES COMMUNICATIONS

LA RECHERCHE OPERA: UTILITÉ DANS LES PAYS DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE/ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

MARGUERITE ALTET, PROFESSEURE ÉMÉRITE DES UNIVERSITÉS
UNIVERSITÉ DE NANTES – CREN - OPEN - OPERA

Résumé des conférences

La professeure Marguerite Altet, expert de travaux sur les pratiques enseignantes et la formation des enseignants, a proposé d'assurer trois journées de conférences suivies de débats sur les questions des Recherches sur la qualité des pratiques enseignantes et de la Professionnalisation de la Formation des enseignants, en articulant les deux champs autour de la Démarche d'Analyse de Pratiques professionnelles des enseignants, démarche à la fois de formation professionnalisante et de recherche.

Pour permettre l'appropriation de la démarche d'Analyse de Pratiques, chaque conférence a été illustrée et contextualisée par un enregistrement vidéo d'une séquence de classe de CM1 du Bénin que les participants ont eu à observer et à analyser.

La Professeure Altet, dans sa première conférence à l'ENS de Porto Novo, a présenté le projet de recherche et de formation OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages) qu'elle a co-piloté de 2013 à 2016 au Burkina Faso ; le diagnostic de la recherche ayant amené une formation centrée sur les pratiques et les apprentissages des élèves avec la démarche d'Analyse de pratiques.

Le projet OPERA s'inscrivait dans une amélioration de la qualité de l'éducation en partant d'une recherche sur « la boite noire » de ce qui se passe dans les classes entre enseignants et élèves en observant 90 enseignants du primaire, 273 séances de classe dont 60 enregistrées en vidéo ; après une analyse des données recueillies et un diagnostic sur les pratiques observées, des outils, 20 fiches de formation ont été élaborées par les formateurs, inspecteurs, chercheurs burkinabés pour répondre aux besoins et aux difficultés rencontrées par les enseignants. Il s'agit donc d'une recherche et d'une formation « bottom up » contextualisées.

La philosophie de la formation est de concevoir et fournir des outils conceptuels d'analyse aux enseignants, aux formateurs d'enseignants,

aux personnels d'encadrement pour qu'ils les mettent en œuvre comme catégories, grilles de lecture des pratiques observées ; il s'agit d'aider les enseignants à expliciter les principaux gestes du métier, à prendre conscience de ce qu'ils font effectivement et surtout de ce qu'ils font faire aux élèves, de ce qu'ils leur font apprendre ou non. Il ne s'agit pas de donner des recettes toutes faites, mais de rendre l'enseignant « lucide » sur le fonctionnement du processus enseignement-apprentissage et de réfléchir avec lui à comment faire autrement pour pallier les difficultés observées. La formation vise à faire prendre conscience à l'enseignant qu'il pouvait faire autrement : c'est le point de départ d'une amélioration de la pratique, qui cherche à construire chez les enseignants une posture de réflexivité et les amène à une certaine lucidité pour questionner, chemin faisant, l'exercice de leur propre pratique. La formation proposée par OPERA est une formation au changement par l'analyse du fonctionnement des pratiques et par la réflexivité à l'aide des livrets de fiches d'analyse. Chaque fiche est construite autour de trois hypothèses:

- Un enseignant ne change sa pratique qu'à la condition de « prendre conscience du noyau dur » des représentations qui la fondent (dimension introspective) ;
- La phase 2 d'analyse fait passer des représentations à la compréhension des pratiques et constitue un exercice d'appropriation de la conscientisation de la phase 1 (analyse-problématisation-appropriation du sens de la pratique)
- La phase 3 suppose qu'on change de pratique à condition de « proposer une pratique alternative » (créativité).

Altet rappelle que partout dans le monde, le modèle de formation des enseignants et des encadreurs qui se déploie dans les Ecoles de formation dites performantes, est fondé sur le principe de l'alternance intégrative entre moments de « formation à l'Ecole de formation » et « formation pratique sur le terrain ».

Dans le cadre des attentes relatives à la professionnalisation des formations d'enseignants, il est demandé aux Ecoles de formation de concevoir des dispositifs de formation permettant de construire les compétences professionnelles du métier en articulant les apports des recherches en sciences humaines et sociales à des savoirs issus de la pratique professionnelle, en faisant collaborer des catégories différentes de formateurs, des formateurs de terrain, des inspecteurs et des universitaires.

Il s'agit, en effet, de permettre aux élèves-maîtres, étudiants-stagiaires, de construire les compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante et, en même temps, d'apprendre à maîtriser des savoirs pluriels, complexes, constitutifs des métiers de l'humain.

Or, on constate, dans les faits, qu'il reste délicat de concevoir une formation professionnelle par alternance intégrative en négligeant la séparation entre savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience. Les dispositifs expérimentés dans de nombreux pays montrent que les plus performants sont ceux dans lesquels les enseignants apprennent leur métier dans des stages pratiques et prennent conscience de l'intérêt des apports théoriques qu'ils ont reçus pour mieux comprendre le fonctionnement de leurs pratiques et les effets qu'ont ces dernières sur les apprentissages de leurs élèves. Il s'agit de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles dont les enseignants ont pu bénéficier et qui leur ont permis de réfléchir et de porter une analyse professionnelle sur ce qu'ils font. C'est cette démarche d'Analyse de Pratiques Professionnelles que M. Altet a développé dans ses conférences.

De nombreux travaux de recherche (Perez-Roux T 2012 ; 2015 ; Altet, M. & al. 2013 ; Tardif, M. & al. 2013, Vacher, Y. 2015) montrent que la démarche d'analyse des pratiques professionnelles, dans ses différentes approches, vient soutenir la dimension singulière d'une formation d'adultes par alternance. Celle-ci cherche à développer la prise de conscience et la réflexivité du sujet par et pour lui-même (plutôt qu'à se réclamer de normes de « bonnes pratiques » de référence), favorise la construction des compétences professionnelles, des savoirs à mobiliser en situation de travail et un développement professionnel assumé par l'élève, l'étudiant/stagiaire ou par l'enseignant en poste en formation continue.

L'articulation de savoirs d'origines différentes est rendue possible par l'analyse réflexive. Cependant, celle-ci ne s'improvise pas. Elle suppose de mettre en œuvre des démarches éprouvées - comme « l'analyse de pratiques » - et partagées par tous les formateurs impliqués dans la formation. La formation par la réflexivité est, en tout cas, reconnue nécessaire pour aider les étudiants-stagiaires ou des enseignants en poste à s'inscrire dans une dynamique de professionnalisation de manière autonome.

Ces deux dernières décennies, la mise en œuvre, dans de nombreux pays, de formations d'enseignants comprenant divers *dispositifs d'analyses de pratiques* et visant à développer une attitude réflexive sur la pratique dans une articulation pratique-théorie-pratique, a montré

l'intérêt d'inviter très tôt les étudiants/stagiaires à construire une posture réflexive, une analyse de situations éducatives et de pratiques vécues et à se positionner autour de savoirs professionnels multiples construits avec l'appui de formateurs de différents statuts, en inscrivant dans le curriculum de formation des séances d'Analyse de pratiques autour des stages et tout au long de la formation.

C'est ce qu'a présenté la professeure Altet dans les trois conférences qu'elle a assurées, en montrant comment, dans une formation à visée professionnalisante, l'apport de la démarche d'observation et d'analyse de pratiques professionnelles en groupes, ou en relation duelle, à travers les entretiens post-visites, permet de développer les compétences de l'enseignant professionnel, son attitude réflexive, son jugement et son sentiment d'efficacité professionnel.

La conférencière a développé une démarche d'analyse de pratiques fonctionnelle, réflexive, centrée sur la prise de conscience des fonctions relationnelle, pédagogique et didactique constitutives de la pratique enseignante et sur le développement d'une pratique réflexive et l'intérêt qu'apporte l'analyse des pratiques et des entretiens réflexifs d'accompagnement formatif dans la formation à un métier complexe et, plus particulièrement, ce que produit une posture et une pratique réflexives pour le développement professionnel du formé.

Car si la pratique constitue le lieu privilégié du développement des compétences professionnelles, les processus réflexifs, eux, ne se développent pas à n'importe quelle condition : « *l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise ; des dispositifs d'analyse, de formalisation, de communication sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique »* (Paquay, 2001). Ou comme l'écrit aussi Y. Vacher (2010), *« Le praticien réflexif est un professionnel capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier d'enseignant dans toutes ses dimensions et d'assumer ses responsabilités pour agir, par la médiation de la réflexion ».*

Ainsi, les injonctions systématiques à la réflexivité ne suffisent pas (Altet, 2016). Aussi, divers dispositifs d'observation et d'analyse de pratiques ou des types d'entretien et leurs conditions de mise en œuvre sont-ils à mettre en place dans les formations initiales ou continues avec en particulier le nécessaire changement de posture des formateurs, le passage d'une posture autoritaire de contrôle à une posture de reconnaissance dans un accompagnement formatif.

APPROCHE COMPARATIVE DU RAPPORT AU SAVOIR CHEZ LES ETUDIANTS DE L'INJEPS DE PORTO-NOVO ET DE L'IUFM DE CAEN: ENTRE SAVOIRS THEORIQUES ET PRATIQUES D'APSA[1].

ABDEL RAHAMANE BABA-MOUSSA
MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI
SECRÉTAIRE TECHNIQUE PERMANENT DU PDDSE

Résumé *:*

Le problème du lien entre savoirs théoriques et pratiques professionnelles est un enjeu de la formation des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS). Le présent article pose la question du sens que les étudiants donnent aux savoirs théoriques et l'utilisation qu'ils en font dans leur formation. Cette question est abordée ici à travers une enquête comparative de la situation chez les étudiants de l'IUFM de Caen (France) et ceux de l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport (INJEPS) de Porto-Novo (Bénin). L'article montre que dans les deux contextes, les étudiants perçoivent mieux le lien entre les Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), pratiques sociales de référence en EPS et leurs futures pratiques professionnelles. En revanche, en l'absence d'expérience du terrain, les étudiants de l'IUFM perçoivent moins l'utilité des savoirs théoriques dans les pratiques professionnelles que ceux de l'INJEPS qui, bénéficiant de nombreux stages, s'appuient sur leur expérience de terrain pour identifier le lien entre théorie et pratique.

Mots clés: Connaissances théoriques, pratiques professionnelles, éducation physique et sportive.

1 Extraits de : Abdel Rahamane Baba-Moussa, Cătălin M. Nache. La relation théorie-pratique dans la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. Approche comparative chez les étudiants de l'INJEPS de Porto-Novo (Benin) et l'IUFM de Caen (France), Palestrica mileniului III Civilizaţie şi sport, Vol. 11, no. 4, Octobre-Décembre, 2010.

Introduction

La qualité d'une formation professionnelle dépend de la nature des savoirs, de leur mode de transmission et de la manière dont ils sont réappropriés par les futurs professionnels en cohérence avec les exigences de leur profession. La formation professionnelle vise particulièrement à favoriser l'articulation cohérente entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les premiers sont constitués des « savoirs disciplinaires » (savoirs à transmettre par l'enseignant) et des « savoirs pédagogiques et didactiques » (savoirs relatifs à la gestion des conditions d'apprentissage) alors que les seconds renvoient au « savoir-faire » acquis sur le terrain (Altet et al. 2012 ; Paquay et al, 2001 ; Lessard et Bourdoncle, 2002). Le lien entre ces deux catégories de savoirs peut en effet poser quelques problèmes dans la formation des enseignants dont l'activité exige en permanence des procédures adaptatives (Durand, 1996 ; Lessard, 2000) ; et plus particulièrement dans celle des enseignants d'EPS dont la discipline repose, non pas sur des « savoirs savants » (savoirs théoriques qu'il faut transposer) mais plutôt sur des pratiques sociales que sont les APSA : « savoir-faire » ou « savoirs procéduraux » qui s'actualisent dans la pratique (Léziart, 1992). De ce fait, on peut penser que les APSA, en tant que savoirs pratiques, seraient plus facilement associées aux pratiques professionnelles, créant ainsi une distance plus grande avec les savoirs théoriques, en l'occurrence ceux des différentes disciplines scientifiques constitutives des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Ce sont ces questions que le présent article aborde à travers une approche comparative chez les futurs enseignants d'EPS en France et au Bénin. Ce choix se justifie par le fait que comme bon nombre de pays francophones d'Afrique, le Bénin a hérité de l'histoire coloniale le modèle éducatif et de formation des enseignants français (Bohr, 1982 ; Baba-Moussa, 2012).

Précisément, il s'agit, d'une part, de voir s'il existe des différences dans la façon dont les futurs enseignants d'EPS béninois et français perçoivent l'utilité des savoirs théoriques et des pratiques d'APSA dans leur formation et, d'autre part, d'analyser les conséquences qui en découlent sur leurs stratégies de préparation pour réussir leur formation. Compte tenu de la tendance au transfert des modèles occidentaux dans l'organisation de différents secteurs de la vie sociale et culturelle d'un bon nombre de pays francophones d'Afrique subsaharienne - la

situation a été bien décrite par différents auteurs dans le domaine du sport (Gouda, 1986; Baba-Moussa et Garncarzyk, 2005) et de l'éducation (Rwehera, 1998; Yao N'Guessan, 1993; Baba-Moussa, 2002) - on peut émettre l'hypothèse de l'existence d'un rapport identique aux savoirs dans les deux contextes, avec d'une part, des APSA (pratiques sociales de référence en EPS) mieux associées aux pratiques professionnelles que les savoirs théoriques et, d'autre part, les savoirs théoriques plutôt associés à la réussite des études (concours en France et examens au Bénin) et non pas aux futures pratiques professionnelles.

Méthodologie

Deux populations d'étudiants français et béninois ont été interrogées pour traiter de la question. Premièrement, 34 étudiants de première année de professorat des lycées et collèges en Education Physique et Sportive (PLC1-EPS) de l'IUFM de Caen qui sont en majorité titulaires d'une Licence STAPS mention « Education et Motricité » et d'un baccalauréat scientifique. Il s'agit d'étudiants qui participent aux activités pédagogiques avec un véritable projet professionnel en EPS. Deuxièmement, 26 étudiants inscrits en 4ème année de STAPS à l'INJEPS qui sont aussi majoritairement titulaires d'une licence STAPS et d'un bac scientifique (Biologie-Géologie). Du point de vue des caractéristiques socioprofessionnelles des parents, ceux des étudiants français sont souvent de classe moyenne avec une majorité d'enseignants alors que ceux des étudiants béninois sont de différentes couches sociales avec une prédominance de mères «ménagères» (« mère au foyer » en France) et de pères faiblement qualifiés (gendarmes, petits commerçants etc.). Le recueil des données a été réalisé par questionnaire ouvert pour offrir la possibilité aux étudiants de justifier leurs réponses, afin de recueillir les informations qualitatives nécessaires à l'analyse. Les questions concernent leurs conceptions sur:

- ✓ la nature de la formation et les conditions de réussite, en lien avec les futures pratiques professionnelles;
- ✓ l'intervention des formateurs et la manière dont ils abordent les liens entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle dans leurs enseignements;
- ✓ l'utilité des cours théoriques et des APSA en référence aux pratiques professionnelles;

- ✓ les stratégies de préparation mises en œuvre pour réussir leur formation.

Le traitement articule les dimensions qualitative et quantitative pour permettre de relever l'importance des thèmes abordés par les étudiants dans le corpus en fonction de leur établissement d'origine tout en illustrant, par des portions de leur discours, le sens qu'ils accordent à leurs actions. Le traitement des données s'appuie sur les propositions de Huberman et Mills (1991) et vise à cerner la nature des relations qu'établissent les étudiants entre les trois premières rubriques.

Résultats

Les résultats sont regroupés en quatre parties. Les trois premiers concernent la perception globale des étudiants sur la formation, l'utilité des cours théoriques et celle des APSA en lien, plutôt avec la préparation des concours ou examens ou plutôt avec celle du futur métier.

La perception globale des étudiants au sujet de leur formation

Les étudiants de l'INJEPS perçoivent bien le caractère professionnel de la formation. En effet, 60% du discours des étudiants de l'INJEPS renvoie à une perception de la formation comme préparant plutôt à l'exercice du métier, contre 40% du discours portant sur la préparation aux examens. C'est dans la structure même des enseignements qui sont reçus que ces étudiants perçoivent le caractère professionnalisant de la formation, notamment à travers l'accent mis par les formateurs sur les pratiques professionnelles et les efforts qu'ils déploient pour faire ressortir l'utilité des cours théoriques dans ce cadre : *« Il y a des professeurs vraiment exemplaires qui nous disent de nous départir de l'idée des notes et de bien comprendre leur intervention. Ils rassurent que tout le monde aura l'UV. Même si à la fin tout le monde n'y arrive pas, cela est un stimulant pour l'étudiant »*. Ces arguments, qui constituent 2/3 des citations liant formation et professionnalisation, arrivent largement avant le stage qui offre selon eux, l'occasion de toucher du doigt la réalité des situations abordées pendant les cours théoriques où de partager l'expérience professionnelle des formateurs.

Toutefois, les étudiants identifient aussi un certain nombre d'éléments rappelant l'importance accordée aux examens (40% du discours) : caractère «trop théorique» de certains cours ; modalités d'évaluation et de l'acharnement de certains enseignants à finir les programmes,

quitte à distribuer des « fascicules volumineux sans les expliquer ». Une telle situation permet difficilement de percevoir l'utilité de la formation autrement qu'en référence à une restitution lors des devoirs sur table.

Les étudiants de l'IUFM ont quant à eux une perception mitigée de l'orientation de leur formation plutôt vers la professionnalisation (50,41% du discours) ou plutôt vers la préparation du concours (49,59% du discours). Le principal argument évoqué pour justifier du caractère plutôt professionnalisant de la formation est le « stage pédagogique » en établissement qui permet de découvrir les facettes du métier auquel ils se préparent : *« le stage en établissement fournit une expérience préprofessionnelle »*. Le stage permet aussi à certains de prendre conscience du décalage entre la réalité vécue et celle décrite en cours (*« prendre conscience de la réalité du terrain »*) et favorise la *« …confrontation avec le public concerné »*. Il leur permet ainsi une meilleure compréhension des stratégies adaptatives qu'exigent leur profession et auxquelles font souvent référence les enseignants lors des cours : « *le stage permet l'opérationnalisation des connaissances acquises en plc1 dans la pratique »*. Les autres indicateurs évoqués au sujet du caractère professionnalisant de la formation sont : la nature des connaissances qui leurs sont transmises, les spécificités des cours d'oral 2 (enseignement dont l'objectif est précisément d'amener les étudiants à élaborer des fiches de préparation de leçons d'EPS en accord avec les connaissances didactiques et pédagogiques transmises en cours).

De façon quasiment équilibrée, les étudiants évoquent des arguments relatifs à l'orientation de la formation plutôt vers la préparation du concours (49,59% du discours). Il s'agit essentiellement de la forte structuration de la formation autour des exigences du concours (*«les connaissances sont plus développées dans le sens du concours or l'expérience sur le terrain est plus formateur professionnellement»*) mais aussi de l'importance accordée par les formateurs aux connaissances requises pour réussir les deux épreuves écrites du concours (écrits 1 et 2; l'écrit 1 porte sur l'histoire contemporaine de l'EPS et du sport; l'écrit 2 mobilise différentes connaissances scientifiques - biologie, sciences sociales et humaines, didactique etc. - pour analyser les situations éducatives): *« la préparation est axée sur l'écrit… on n'a pas droit à l'erreur »* ; *« les objectifs de la dissertation (écrits 1 et 2) sont théoriques, sans mise en relation avec le contexte d'enseignement ».* Cette perception de la formation comme préparant plutôt au concours est souvent associée à des jugements négatifs déplorant le « bachotage », la « pléthore

de *devoirs corrigés et notés »* ; « le «*décalage avec le terrain »* ; cela d'autant plus que ces devoirs ne sont pas perçus comme la garantie d'être un bon professeur d'EPS.

En définitive, le «bachotage» et la «pression de l'évaluation» conduisent les étudiants à identifier la préparation au concours ou aux examens comme étant plutôt les finalités de la formation. Cela prend son sens à l'IUFM où l'intitulé des enseignements est identique à ceux des épreuves du concours et où, en réalité, le curriculum proposé, conçoit la première année (PLC1) plutôt comme propédeutique à la professionnalisation puisqu'elle vise à préparer le concours du « Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive » (CAPEPS). C'est la deuxième année (PLC2) qui, par l'importance accordée au stage, permet aux étudiants de s'imprégner des réalités du milieu professionnel.

Perception des étudiants sur l'utilité des pratiques d'APSA

Il n'y a quasiment pas de différence dans les perceptions qu'ont les étudiants de l'utilité des APSA pour leurs futures pratiques professionnelles, que l'on soit à l'IUFM ou à l'INJEPS. En général, c'est à travers l'occasion qu'elles offrent d'identifier des situations d'apprentissage à transposer dans l'enseignement que les étudiants perçoivent un lien entre les APSA et leurs futures pratiques professionnelles : *« C'est sur les manières dont ces cours pratiques nous ont été faits que nous nous basons pour faire notre enseignement » (étudiant INJEPS); « c'est utile quand on est novice dans une APS. Cela donne une certaine base dans l'activité, (…) de situations d'apprentissage qu'on pourra reprendre et adapter aux élèves »* (étudiant, IUFM). En d'autres termes, « vivre les APSA », c'est « avoir accès aux difficultés des élèves auxquels on s'adressera plus tard, identifier des situations d'apprentissage réutilisables parmi celles proposées par les formateurs » ; mais c'est aussi, par le « vécu » et « l'expérience » de la pratique de différentes APSA, acquérir la «polyvalence» que requiert leur utilisation dans l'enseignement de l'EPS.

Bien que le consensus existe sur le lien entre APSA et pratiques professionnelles, certains aspects de la pratique conduisent les étudiants à percevoir leur utilité plutôt en relation avec la préparation des examens ou du concours. Il s'agit du mode d'évaluation qui privilégie la performance, et de l'enseignement qui rappelle l'entraînement en vue de « l'amélioration du niveau de pratique » et de « la forme physique ». Pour les étudiants de l'IUFM, ils sont aussi reliés plutôt à la préparation

du concours, en permettant d'une part d'identifier des situations d'apprentissages pour les différentes APSA lors des épreuves orales et, d'autre part, d'établir le lien entre théorie et pratique pour traiter l'épreuve d'écrit 2.

Chez les étudiants de l'INJEPS, c'est l'importance de certaines APSA lors des examens alors qu'ils ne sont pas enseignés dans les établissements scolaires (faute d'infrastructures et de matériels adaptés: natation, judo, gymnastique aux agrès) qui conduit à percevoir leur utilité en lien avec la préparation des examens : *« Ils ne s'appliquent pas dans les mêmes conditions matérielles que celles des lycées et collèges. Ex ; barres parallèles et fixes, cheval en Gym »* (Etudiant INJEPS).

En résumé, les résultats présentés jusque-là révèlent qu'un consensus se dégage dans les deux établissements au sujet de la perception qu'ont les étudiants du caractère professionnalisant de la formation et de l'utilité des APSA pour les pratiques professionnelles. Les perceptions relatives à l'utilité des cours théoriques semblent être moins consensuelles.

Perceptions des étudiants sur l'utilité des cours théoriques

Le lien entre théorie et pratiques professionnelles est bien perçu à l'INJEPS. Ainsi, 56 % du discours des étudiants de l'INJEPS sur l'utilité des cours théoriques vont dans le sens d'une mise en relation avec les pratiques professionnelles futures. Pour la plupart d'entre eux, ces cours théoriques favorisent la maîtrise de la méthodologie de l'enseignement, une meilleure connaissance des élèves et du métier puisqu'ils *« se rapportent au comportement global de l'enseignant »* et donnent *« des connaissances nécessaires à une bonne transmission de son savoir et pour éduquer l'apprenant »*. Ils permettent également une meilleure connaissance des APSA (pratiques sociales de référence), notamment à travers le cours intitulé *« théories des APSA » : « on se sert de ces cours pour préparer nos fiches d'enseignement »*.

Toutefois, certains cours théoriques, du fait d'un coefficient élevé, sont déterminants dans la réussite de la formation alors que leur caractère «trop dense» ou «trop théorique» les met en décalage avec le métier d'enseignant d'EPS : *« certains cours sont vraiment inutiles et servent seulement à gonfler les heures… à l'image des cours d'anthropologie et d'épistémologie ».* L'attitude de certains enseignants, qui dispensent ces cours constituent pour les étudiants des indicateurs du rattachement de ces enseignements à la préparation des examens : *« quand par exemple*

un professeur est absent pendant longtemps et, à la veille des examens, vient déverser des polycopiés à apprendre pour les examens… ».

Les étudiants de l'INJEPS associent donc bien les cours théoriques aux pratiques professionnelles et ont une vision globale de leur utilité incluant à la fois les connaissances issues des différentes disciplines constitutives des STAPS et celles relatives à la réglementation des APSA.

A l'opposé, les étudiants de l'IUFM de Caen semblent avoir plus de mal à dissocier les cours théoriques de la préparation du concours. Ainsi, seulement 42% du contenu de leur discours porte sur l'utilité des savoirs théoriques pour leurs futures pratiques professionnelles contre 58% du discours relatif à leur utilité pour la préparation du concours. La mise en relation entre cours théoriques et pratiques professionnelles est prioritairement favorisée par l'oral 1 et l'écrit 2. Ces épreuves permettent en effet, au-delà du lien entre théorie et pratiques professionnelles, d'accéder à des exemples concrets de construction de situations d'apprentissage ainsi qu'à l'expérience des enseignants-formateurs qui sont souvent (ou ont été) professeurs certifiés ou agrégés d'EPS. Les autres arguments évoqués sont leurs apports dans la préprofessionnalisation, la prise de conscience du décalage entre le contexte « aseptisé » de la formation et les réalités du terrain et, la maîtrise de connaissances didactiques.

La perception de l'utilité des cours théoriques pour la préparation du concours repose essentiellement sur trois arguments. Premièrement, la structuration des enseignements en fonction des « exigences du concours », notamment des intitulés identiques à ceux des épreuves du concours (écrit 1 et 2, oral 1, 2, et 3) et un rappel «intempestif» des exigences du concours par les enseignants. Deuxièmement, le caractère « très abstrait » et en « décalage avec le terrain » attribué à ces cours, notamment l'histoire: Troisièmement, la fréquente référence des formateurs à la méthodologie (la «méthodo») aussi bien pour les écrits que les oraux.

Cette perception détermine, comme on le verra ci-dessous, leurs stratégies de préparation en vue de réussir leur formation

Une similitude des stratégies d'utilisation des connaissances théoriques

Dans les deux contextes étudiés, les trois principales stratégies d'utilisation des savoirs théoriques par les étudiants pour réussir leur

formation sont identiques. Il s'agit de la synthèse plus ou moins critique des cours, de leur réappropriation et de la prise en compte des attentes des enseignants. L'ordre des priorités accordées à ces stratégies diffère cependant selon l'établissement.

A l'IUFM, le « repérage des attentes des enseignants » arrive plus souvent en premier. Ces attentes constituent pour les étudiants un cadre de référence auquel il faut se conformer. Cela renvoie bien à la perception qu'ils ont de l'intervention des formateurs comme une sorte de « mise aux normes du concours ». Ce repérage des attentes des formateurs est doublé d'une volonté de «réappropriation» des contenus par des « synthèses personnelles » et la quête d'une « culture générale » plus large. Cette double stratégie, qui peut être analysée comme la résultante d'un « curriculum caché » (Dale, 1977; De Landshere, 1992), permet aux étudiants de satisfaire aux conditions de réussite au concours, qui sont selon eux de pouvoir : *« donner l'impression d'être original et de prendre du recul tout en restant dans le moule »* (étudiant de l'IUFM). Le Curriculum caché peut se définir comme étant « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicités » (Dale, 1977, cité par Forquin, 1989).

Pour les étudiants de l'INJEPS, l'intérêt pour les attentes des enseignants vient après un travail préalable de synthétisation et de recherches d'informations complémentaires en utilisant des sources diverses. Cela permet selon eux *« d'actualiser ses connaissances pour ne pas faire piètre figure »* (étudiant, INJEPS) et de *« savoir s'adapter aux nouvelles conditions »* (étudiant, INJEPS). Plus généralement, cela correspond pour eux à *« l'attitude que devrait avoir les dignes cadres de conception »* qu'ils sont (étudiant, INJEPS). Par ailleurs, on peut noter, parmi la multiplicité des sources d'informations qu'ils mobilisent, la particularité du recours à l'aide des « devanciers » et de «personnes ressources» hors du corps enseignant : *« l'étudiant doit être créatif et doit chercher à avoir beaucoup de cordes à son arc… intégrer la connaissance à la réalité »* (étudiant, INJEPS). Cela peut s'expliquer par le fait que face à la pénurie des ressources bibliographiques (faible dotation des bibliothèques et vétusté des ouvrages (cf. Baba-Moussa, 2002), toute source d'informations ou tout document de référence devient donc une aubaine.

Discussion et conclusion

Cette recherche visait à cerner, dans une perspective comparative, les perceptions des étudiants de l'INJEPS de Porto-Novo et de l'IUFM de Caen, futurs enseignants d'EPS, au sujet de l'utilité des savoirs théoriques et des pratiques d'APSA dans leur formation et en rapport avec leur futur métier. Ces résultats suggèrent deux principales explications.

Premièrement, les étudiants de l'IUFM ont un parcours en deux temps : trois années de formation générale pour obtenir la licence STAPS puis deux années de formation à l'IUFM. Au cours des trois premières années, un stage groupé d'environ trois semaines en milieu scolaire en troisième année constitue la principale expérience face aux élèves. A l'opposé, les étudiants de l'INJEPS bénéficient de stages en établissement scolaire dès la première année (depuis la responsabilité d'une demi-classe en première année à l'immersion totale dans l'établissement scolaire avec la responsabilité de plusieurs classes en quatrième année). L'expérience d'enseignement des PLC1 de l'IUFM est donc moins importante que celle des étudiants de 4ème année de l'INJEPS, ce qui expliquerait qu'ils perçoivent moins bien le lien entre théorie et pratique. Si l'on sait qu'ils accordent, en revanche, de l'importance aux oraux permettant de s'approprier l'expérience de terrain des formateurs, on peut en déduire que ces étudiants se perçoivent leur futur métier à travers le modèle de « l'enseignant artisan » où les activités sont moins régulées par des savoirs formels que par l'expérience (Bourdoncle, 1993). Ce paradoxe, entre « l'universitarisation » de la formation et les effets produits chez les étudiants pose la question du choix, en formation des enseignants, entre deux modèles : celui qui privilégie les savoirs scientifiques qui sous-tendent l'enseignement et celui qui privilégie la discipline d'enseignement (Sachot, 2000). L'articulation harmonieuse, des deux dimensions comme c'est le cas à l'INJEPS semble être plus propice à la construction des compétences professionnelles.

Deuxièmement, deux catégories de formateurs interviennent dans les deux établissements : les enseignants du premier degré (Professeur certifiés ou agrégés à l'IUFM, professeurs certifiés ou inspecteurs à l'INJEPS) et les universitaires (docteurs qualifiés ou non par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) à l'INJEPS, Maîtres de conférences à l'IUFM). Cependant, à l'INJEPS, les universitaires sont majoritairement d'anciens enseignants d'EPS devenus docteurs (15 cas sur 17), le plus souvent en STAPS. A l'IUFM, ils

sont issus de différentes disciplines scientifiques (STAPS, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'éducation, Physiologie, Biomécanique etc.) et n'ont pas forcément d'expérience en EPS ou dans les APSA (seulement trois universitaires étaient initialement enseignants d'EPS). Si l'on sait qu'à l'Université, les cours théoriques sont majoritairement assurés par les universitaires, on peut s'attendre à ce que l'expérience antérieure des universitaires de l'INJEPS en EPS, leur permette de mieux lier leurs enseignements théoriques aux pratiques professionnelles que la plupart de leurs collègues intervenant en PLC1 et dans les trois années de formation en STAPS précédentes.

Par ailleurs, l'UFR STAPS de Caen qui accueille les étudiants PLC1 EPS est situé sur le campus universitaire de Caen (Campus 2) et la plupart des étudiants sont logés dans les mêmes conditions que ceux des autres UFR, alors que l'INJEPS est situé en dehors du campus et dispose de ses propres locaux ainsi que d'une résidence universitaire sur site où logent les étudiants (régime d'internat). Cela favorise, comme le montre Dubar (1996) pour les anciennes écoles normale d'instituteurs en France, la construction d'une identité professionnelle.

Partant de ces constats, on peut considérer que la formation dispensée à l'INJEPS se rapprocherait mieux que celle dispensée à l'IUFM des critères de professionnalisation décrits précédemment (Lessard et Bourdoncle, 2002), à savoir : sélection à l'entrée, équilibre entre formateurs universitaires et professionnels, lien avec le milieu professionnel et implication de ce dernier dans la certification. Avec la « masterisation » des formations d'enseignants en cours en France et au Bénin depuis le processus de Bologne, on peut se demander si des changements ont été opérés dans le sens d'une uniformisation des formations et probablement du rapport au savoir des étudiants.

Bibliographie

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. Observer les pratiques enseignantes. Paris, L'Harmattan, Col. Savoir et formation, 2012.
- Baba-Moussa AR, Garncarzyk C. Les stratégies de préparation des étudiants inscrits au professorat d'EPS: entre savoirs théoriques et pratiques d'APSA, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences: Actes de colloque, IUFM de Nantes, février 2005.

- Baba-Moussa AR. Education et développement au Bénin. Le rôle des dispositifs d'éducation non formelle. Le cas des associations de jeunesse, (Ed.) Presses universitaires du Septentrion, Lille, 2002.
- Bohr E. Implantation de l'institution scolaire dans l'ancienne colonie du Dahomey : les écoles des missions chrétiennes (1843 – 1923). Thèse de Doctorat de 3ème cycle en Sciences de l'Education, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1982.
- Bourdoncle R. La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. Revue française de pédagogie, 1993; 105:83-117.
- Dale R. Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching, in Gleeson D. (Ed.). Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education, Nafferton Books, 1977, pp. 44-54
- De Landsheere V. Education et formation, Ed. PUF, Paris, 1992.
- Dubar C. Lasocialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Armand Colin (2nde éd.), 1996.
- (Durand M. L'enseignement en milieu scolaire, Paris, PUF, Collection l'éducateur, 1996.)
- Forquin JC. Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques, Bruxelles, De Boeck, 1989.
- Gouda S. Analyse organisationnelle des APS dans un pays francophone d'Afrique noire: la république populaire du Bénin, Thèse de Doctorat en STAPS, Université de Grenoble 1, 1986.
- Huberman AM, Miles MB. Analyse de données qualitatives, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1991.
- Lessard C, Bourdoncle R. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. Revue française de pédagogie, 2002; 139: 131-153.
- Léziart Y. Les premiers enseignants de gymnastique. Histoire d'une profession qui se constitue. STAPS, 1992; 37, 71-85.
- Paquay L, Altet M, Charlier E, Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2001.
- Sachot M. La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum. In. Education et francophonie, 2000; XXVIII(2): 1-21.

CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ELEVES-MAITRES AU BENIN: EFFET DES SAVOIRS DE L'EXPERIENCE DES FORMATEURS

Docteur christian adekou, assistant technique du secrétaire technique permanent du pddse

Résumé

Le présent article nous invite à nous interroger sur la construction de l'identité professionnelle de l'élève-maître dans le contexte béninois où les savoirs du futur enseignant se construisent dans un processus d''imposition des pratiques professionnelles des plus expérimentés. Si cette ascendance des formateurs sur les plus jeunes relève de la socialisation du groupe professionnel, elle n'est en revanche pas favorable à la mise en œuvre, par l'élève-maître, de stratégies d'adaptation. L'observation de plusieurs élèves-maîtres in situ en 2016, l'analyse des représentations de ces élèves-maîtres et la description du profil professionnel du formateur à partir d'un entretien conseils enregistré, transcrit et analysé, permettent d'engager la réflexion autour de deux volets qui caractérisent le profil de l'élève-maître. Il s'agit notamment du volet «*construction identitaire*» et du volet «*savoirs de l'expérience*». Notre démarche consistera à montrer que les savoirs de l'expérience du formateur influence la construction identitaire de l'élève-maître.

Mots clés : Construction identitaire, identité professionnelle, pratiques professionnelles, savoirs de l'expérience

Introduction

Les pratiques enseignantes varient d'un pays à l'autre. Si dans certains pays, l'utilisation des dispositifs professionnalisants dans une dynamique ouverte à la réflexivité demeure un principe de base de la formation professionnelle des futurs instituteurs, d'autres pays comme le Bénin en sont encore à des formes d'apprentissage calquées sur le mimétisme et l'imposition des savoirs professionnels. Ces modèles de formation ne produisent pas les mêmes résultats. Selon Beckers,

l'identité professionnelle se construit par l'intériorisation des savoirs. Cette intériorisation des savoirs s'opère autour des activités de communication qui incitent les apprenants à poser des choix et à les justifier (Becker, 2004). Ainsi, grâce aux dispositifs de formation professionnalisant, le futur enseignant offre des images identitaires, celles provenant de lui-même qui participent au processus de construction de son identité professionnelle. Interrogeons-nous donc sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant dans le contexte béninois où les savoirs, au lieu de se construire dans une démarche réflexive, se construisent par l'imposition de pratiques professionnelles des plus expérimentés (Adékou et Baba-moussa, 2017). Cette ascendance des anciens sur les plus jeunes n'est-elle pas source d'effet pervers dans la formation des futurs enseignants au Bénin?

L'observation de plusieurs élèves-maîtres in situ, menée en 2016 par des professionnels du métier, permet de mettre en exergue deux volets qui caractérisent le profil de sortie de l'élève-maître. Il s'agit notamment du volet «construction identitaire» et du volet «savoirs professionnels». En confrontant ces deux volets aux résultats de plusieurs expériences obtenus dans d'autres pays grâce à l'expérimentation de dispositifs professionnalisants, de nouvelles options s'offrent au monde professionnel enseignant passant par la redéfinition des pratiques d'enseignement pour ainsi valoriser le futur enseignant et augmenter les chances de l'acquisition de compétences dans un contexte professionnel enclin à la culture de la réflexivité.

Cadre théorique

L'identité professionnelle est la façon dont les différents groupes de travailleurs s'identifient aux pairs, aux chefs, au groupe (Fray et Picouleau, 2010). Chez l'élève-maître, il y a un investissement du soi dans les relations sociales. L'élève-maître doit s'affirmer et construire son identité. Au même moment, on se trouve dans un processus de socialisation, c'est-à-dire qu'il est attendu du même élève-maître un ensemble de comportements typiques, voire propres à l'exercice de la fonction enseignante. Il importe que la construction de l'identité, qui demeure un processus en mouvement et non figé, se fasse dans une dynamique de présence effective de l'élève-maître au cours de la démarche d'apprentissage. Cette présence se traduit par la capacité de l'élève-maître à s'identifier à la fois au groupe à travers les pratiques

professionnelles, par le vocabulaire, les gestes communs et à sa capacité à prendre conscience de ce qui est propre et exclusif à lui. Au sens de Roux-Perez, (2003, p. 143) « *l'identité professionnelle s'inscrit dans un processus au sein duquel le sujet met en œuvre des stratégies d'adaptation vis-à-vis de l'évolution de la profession* ». Pour cerner les stratégies d'adaptation, il importe de questionner les représentations des élèves-maîtres. En effet, les élèves-maîtres construisent leur représentation à partir du langage de leurs aînés et des supérieurs hiérarchiques. Il est possible de s'en assurer s'il est possible d'établir le lien entre les représentations qu'ont les élèves-maîtres du métier d'enseignant et les propos ou les conseils des formateurs ou des supérieurs hiérarchiques. Mais il semble important de mesurer le degré d'autonomie des élèves-maîtres en les observant en situation réelle de classe tout en recherchant, dans la pratique de classe, le degré de maîtrise et d'appropriation de l'élève-maître face aux situations qui se présentent à lui.

CONTEXTE

Au Bénin, après leur admission à l'école normale ou dans un établissement privé de formation, les élèves-maîtres sont astreints à suivre des cours en mode alterné. Les Ecoles de formation organisent trois ou quatre stages à l'intention des élèves-maîtres. Ces stages ont pour but d'initier le futur maître aux pratiques d'enseignement/ Apprentissage/Evaluation et à la gestion de la classe. Nous distinguons trois types de stages à savoir :

- Le stage d'immersion
- Le stage d'initiation
- Le stage de professionnalisation

Nous insisterons ici spécialement sur le stage de professionnalisation qui constitue le champ d'action propice à l'observation et à l'interprétation des pratiques de classe des élèves-maîtres puisque c'est au cours de ce stage que le futur enseignant est mis en responsabilité. Le stage de professionnalisation est effectué au cours de la deuxième année de formation de l'élève-maître. Ce dernier est affecté dans une école primaire publique où une classe lui est attribuée par son directeur (Unesco, 2011, p.90). Lors du stage de professionnalisation, des équipes de supervision sont déployées sur le terrain. Mais la supervision

se limite à la tournée du personnel d'encadrement pour constater la présence des élèves-maîtres en classe. Certes, une fiche de suivi est disponible au niveau de l'équipe de supervision qui lui permet de recenser quelques difficultés constatées lors du déroulement du stage. L'importance de ce suivi n'est plus à démontrer, même si la phase opérationnelle du processus est à revoir entièrement pour la rendre plus efficace. En matière d'efficacité, des études récentes remettent en cause le dispositif de formation. En effet, la question de la formation des formateurs se pose avec acuité. Le diagnostic établi sur la formation initiale et continue des enseignants et sur le personnel d'encadrement au Bénin met en exergue l'absence d'un cadre légal de formation des formateurs. Selon Campbell et Djihouessi, auteurs du diagnostic, « *Les formateurs n'ont pas de formation en ingénierie de la formation et le curriculum de formation des enseignants, élaboré en 2008, est très technique, avec un même programme. Les formations sont différentes d'une ENI à l'autre* » (Campbell et Djihouessi, 2011, p.21). Nonobstant, l'absence de formation des formateurs, l'instabilité des formateurs a été identifiée comme un élément qui bouleverse la programmation des cours dans les écoles de formation (Campbell et Djihouessi, 2011). Il s'agit donc d'un problème de fond maintenu par l'absence d'un corps réel de formateurs des écoles normales d'instituteurs. L'absence d'un corps de formateurs au Bénin est préjudiciable au bon fonctionnement du dispositif de formation. En effet, si ce corps existait, il aurait certainement corrigée cette instabilité due aux multiples sollicitations des formateurs par d'autres secteurs délaissant ainsi de gré ou de force, la formation dans les écoles de formation pour des intérêts personnels. En poussant un peu plus loin les investigations, l'instabilité des formateurs n'est pas un phénomène typique au Bénin. Karsenti, Garry, Bechoux, Tchameni, Ngamo ont décrit le profil des formateurs en Afrique de l'ouest. Leur démarche permet de confirmer les résultats de Campbell et Djihouessi à tout point de vue puisqu'ils mettent, non seulement l'accent sur le déficit en formation des formateurs mais soulignent par ailleurs, la mobilité des formateurs qui engendre un dysfonctionnement interne au processus de formation.*« La description des différents profils de compétences des formateurs laisse voir des enseignants qui n'ont pas tous bénéficié d'une formation pédagogique complète et adéquate. Par ailleurs, ce portrait indique que les formateurs d'expérience et ceux qui sont plus qualifiés sont parfois très sollicités dans d'autres secteurs qui offrent des rémunérations et des conditions de travail plus stimulantes, notamment*

en Afrique de l'Ouest et du Centre ». (Karsenti, Garry, Bechoux, Tchameni Ngamo, 2007, p.14). Au Bénin, les formateurs des ENI sont, entre autres, des enseignants qui ont évolué de façon classique en passant du statut d'instituteur adjoint au statut d'instituteur, de Conseiller Pédagogique à celui d'inspecteur (UNESCO, 2011). Ces formateurs, en dehors de leur formation initiale, n'ont pas reçu de formation adéquate pour intervenir de façon pointue dans les Ecoles de formation d'instituteurs. Comme évoqué par Karsenti et al, l'expérience du formateur est sollicitée à défaut d'un profil adéquat. C'est le constat qui est fait dans le contexte béninois, où l'expérimenté devient une référence. Le développement qui suit propose une méthodologie mixte qui aborde une dimension quantitative et une dimension qualitative de la question de recherche énoncée dans cet article.

Approche méthodologique

Nous adoptons une démarche systémique en partant des représentations et de la performance des élèves-maîtres en stage de professionnalisation que nous croisons au profil des formateurs pour obtenir un profil de l'élève-maître qui émane de l'interaction entre le formateur et le formé. Les représentations des élèves-maîtres permettent de fournir une explication au processus de professionnalisation de la formation donnée dans les écoles normales. L'échantillon qui a servi à l'étude est composé de 53 élèves-maîtres identifiés par les observateurs eux-mêmes. Les observateurs sont des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et des inspecteurs. Chacun d'eux a identifié six (06) stagiaires qu'il a observés en situation de classe notamment en français et en mathématique. L'observation de classe est retenue pour faciliter la compréhension des interactions entre l'élève et son maître (élève-maître). Dans cette interaction où l'élève et le maître jouent des rôles clés, le formateur (conseiller pédagogique) aussi adopte une posture qu'il est nécessaire d'étudier. Cette posture est observée en situation réelle de classe et lors du vécu pédagogique encore appelé entretien-conseils. Notre démarche prend en compte l'environnement de l'élève-maître, le contexte d'apprentissage, les pratiques des élèves-maîtres, les pratiques des formateurs. Ainsi, nous utilisons un modèle d'analyse issu des travaux sur les pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages menés par Altet, Paré-Kaboré, Sall, (2015). Ces auteurs ont mis en place un modèle d'analyse systémique. Le

modèle mis en place priorise la démarche par catégorisation qui est une démarche compréhensive. « *La catégorisation permet d'appréhender un phénomène en le décomposant en éléments plus simples. Elle réduit la complexité d'une réalité que l'on ne sait pas, ou que l'on ne peut pas décrire complètement en organisant des regroupements fondés sur des principes d'équivalence ou de similarité* » (Selz, Maillochon, 2009, p. 109). Nous souhaitons, à travers le modèle proposé, établir un lien entre les représentations des élèves-maîtres et les pratiques des formateurs. Nous avons trois (03) niveaux de catégorisation à savoir :

Premier niveau de catégorisation

Le premier niveau de catégorisation des élèves-maîtres est obtenu à partir des représentations des élèves-maîtres. Le profil obtenu est appelé profil primaire. Ici, un questionnaire d'enquête a été élaboré pour permettre de recueillir les propos des élèves-maîtres. Ce questionnaire a pour objectif d'amener le stagiaire à faire un point rétrospectif sur la qualité de la formation reçue, sur les valeurs transmises et sur la stratégie d'enseignement/apprentissage. Le questionnaire a permis aux élèves-maîtres de faire un exercice de mémoire, d'évoquer des faits vécus et marquants pour eux. Grâce à cet outil, l'élève-maître a donné son avis sur les règles qui régissaient son école ou établissement de provenance et pour lesquelles il a eu un comportement donné. Mais ce questionnaire constitue également une occasion permettant au stagiaire de s'exprimer comme dans une tribune libre sur son vécu et sa relation à la formation reçue. Les élèves-maîtres testés ont proposé des réponses variées et très originales.

Deuxième niveau de catégorisation

Le deuxième niveau de catégorisation croise le profil primaire aux pratiques observées des élèves-maîtres. Ce niveau de catégorisation croise les variables performance de l'élève-maître, genre et lieu de formation. Il nous permet d'obtenir le profil des pratiques d'enseignement. La grille d'observation utilisée est l'Outil de Suivi et d'Evaluation Pédagogique (OSEP) qui propose seize (16) critères de performance (voir annexe) établis sur la base de la recherche empirique sur l'efficacité de l'enseignement (Simbagoye, Jonnaert, Cossi, Defise, 2011). Ces seize (16) critères sont regroupés en cinq (05) domaines. Les critères sont évalués en fonction d'une échelle pondérée de la façon suivante.

Tableau n°1: Pondération des critères de l'échelle d'appréciation.

Critères d'appréciation	Points attribués
Décevant	0 point
Pas Satisfaisant	1 point
Satisfaisant	2 points
Très Satisfaisant	3 points

Cette pondération permet d'attribuer aux différents domaines de l'OSEP, les barèmes ci-après :

Tableau n°2 : Barème appliqué aux domaines de l'outil OSEP après pondération des critères

N°	Domaines	*Barèmes*
I	Gérer efficacement le temps d'enseignement/ apprentissage, les techniques, les ressources, les connaissances	***9 points***
II	Créer un environnement d'apprentissage collaboratif et équitable	***9 points***
III	Promouvoir une ambiance où l'élève-maître est placé au centre de ses apprentissages, une ambiance qui privilégie des activités d'enseignement et des échanges.	***9 points***
IV	Promouvoir un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages.	***15 points***
V	Promouvoir la résolution des problèmes, l'émulation et l'exercice de la pensée critique	***6 points***
Total		***48 points***

On considère que le stagiaire qui obtient un score supérieur ou égal à 24 points est moyen et que celui qui obtient moins de 24 points est faible. Les 53 élèves-maîtres ont été observés en mathématique et en français par les directeurs d'écoles, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

L'analyse des observations de classe (les propos des conseillers

pédagogiques) faite à partir de l'outil OSEP est traitée en fonction essentiellement d'une grille composée de soixante-cinq (65) habiletés émanant du référentiel des élèves-maîtres. Lorsque l'observateur porte une appréciation, le contenu de l'appréciation est analysé. Par exemple, au sujet du critère N°1 de l'outil de suivi et d'évaluation pédagogique, l'appréciation : « *Elle a fait une gestion rationnelle du temps* » correspond à l'habileté Com3Ca2H8 (respecter effectivement les temps d'apprentissage). Ce qui signifie que ce commentaire se rapproche de la compétence N°3, capacité N°2, habileté N°8. Pour ce même critère, le commentaire suivant « *respecte dans l'ensemble la durée; minute toutes les activités et veiller au respect du quota horaire attribué à chaque activité* » correspond à l'habileté Com3Ca2H8.

Troisième niveau de catégorisation

En ce qui concerne ce niveau de catégorisation, le profil de pratiques d'enseignement est croisé au profil des Conseillers Pédagogiques. Les pratiques des formateurs (conseillers pédagogiques) sont analysées à partir d'un entretien-conseils enregistré et transcrit. Il s'agit d'une analyse de contenu de l'entretien-conseils qui a permis d'identifier les traits qui caractérisent la posture du formateur et qui ont une influence sur les représentations des élèves-maîtres. L'unité syntaxique sera retenue comme mode de traitement du verbatim issu de l'entretien-conseils. L'unité syntaxique est ici soit une unité verbale ou linguistique. On aura à rechercher les mots principaux d'une phrase. Mais il peut également être question d'identifier l'unité lexicale. Dans ce cas, les mots clés, substantifs, adjectifs, verbes seront recherchés dans l'interview ou dans le verbatim. Toujours grâce à ce type d'analyse, il est possible de procéder par une unité psycholinguistique qui permet de mettre en exergue les façons de dire, les intonations, les interjections.

Les résultats de la recherche

Les résultats seront présentés par catégorisation pour mieux comprendre le processus qui se produit à chaque étape.

Des représentations caractérisant le processus de construction identitaire

Grâce à la première catégorisation, on peut retenir que l'identité professionnelle se construit en fonction des valeurs prônées par l'école de formation et des savoirs professionnels issus des pratiques observées, ou proposées par les expérimentés. En l'absence d'une autonomie professionnelle forte, les élèves-maîtres s'en remettent aux conseils des expérimentés. Aussi est-il nécessaire de mentionner que la dimension éthique est influencée ici par l'autorité administrative et que le recours aux stratégies ou à la documentation est un processus adopté par les élèves-maîtres pour régler leurs difficultés lors des situations de classe. En dehors de ces constats, le tableau ci-dessous montre que les élèves-maîtres ont des préférences pour certaines matières et sont moins intéressés par d'autres.

Tableau n°3: Récapitulatif de la perception des élèves-maîtres

N°	***Dimension appréciée par les élèves-maîtres***	***interprétation***
1	*la rigueur administrative*	*Les élèves-maîtres reconnaissent qu'il existe au sein de l'école une rigueur en matière de tenue vestimentaire, de ponctualité au cours, de respect des formateurs et des autorités administratives*
2	*le suivi des résultats scolaires.*	*Les élèves pensent que l'administration s'intéresse aux résultats scolaires*
3	*la préférence des stagiaires pour certaines des disciplines.*	*Les élèves ont des préférences pour certaines disciplines*
4	*la perception sur la capacité d'exercer la profession*	*Les élèves-maîtres ont foi en leur propre capacité à exercer la profession enseignante*
5	*le recours aux stratégies d'enseignement/apprentissage*	*En cas de difficulté, les élèves-maîtres font recours aux stratégies enseignées*
6	*la sollicitation des supérieurs hiérarchiques et recours à la documentation existante pour la résolution des difficultés en situation de classe*	*En cas de difficultés les élèves-maîtres font recours aux supérieurs hiérarchiques, à la documentation existante ou à leur cahier de cours et autres supports*

Au regard des réponses obtenues, une classification est possible car on constate bien qu'il y a des aspects qui ont un rapport avec la gestion administrative de l'école de formation. Il y a d'autres aspects qui relèvent directement du comportement des élèves-maîtres et qui sont en lien avec leur développement professionnel. Enfin, nous avons d'autres aspects qui traduisent le rapport aux disciplines de l'élève-maître. On peut classer ces six aspects identifiés dans le tableau en trois rubriques à savoir :

- Rubrique I : Autorité administrative ;
- Rubrique II : Rapport aux savoirs et aux disciplines ;
- Rubrique III : Développement de l'autonomie professionnelle.

Les points 1 et 2 du tableau précédent ont un rapport étroit avec l'autorité administrative. Le point 3 du tableau relève du rapport aux savoirs et aux disciplines. Les élèves-maîtres préfèrent certaines disciplines et développent moins d'affection pour d'autres. Les points 4, 5 et 6 sont inhérents au développement personnel et au développement de l'autonomie des élèves-maîtres.

En organisant les représentations des élèves-maîtres en rubrique, nous pouvons dans la section suivante étudier la performance des élèves-maîtres en fonction de certaines variables et croiser les résultats obtenus par les élèves-maîtres aux représentations organisées en rubrique. La rubrique III est liée à la question de l'identité professionnelle car l'autonomie professionnelle s'acquiert progressivement par la mise en place des compétences comme le décrit Becker. Cette rubrique sera donc croisée à la performance des élèves-maîtres. Le développement qui suit fait état de la performance des élèves-maîtres observés en situation de classe. Ce développement prouve que les stratégies de formation et d'apprentissage ne sont pas assez pertinentes pour produire les résultats escomptés. De façon précise, les résultats présentés ici révèlent un malaise général au sein de toutes les écoles de formation concernées.

Une faible influence de l'école de provenance sur la performance des élèves-maîtres.

Lorsqu'on considère l'école de provenance, on constate, selon les données du tableau n°5, que la proportion de faibles est plus concentrée

dans les écoles Normales d'Instituteurs (ENI) que dans les Etablissements Privés de formation d'Instituteurs (EPFI). Par contre, les élèves des ENI (16,98%) réussissent mieux que ceux des EPFI (11,32%). En ligne, nous avons la proportion d'élèves-maîtres des ENI et des EPFI faibles ou moyens en français. En colonne, nous avons la proportion d'élèves-maîtres faibles ou moyens en mathématique. Au regard du tableau n°5, 32,08% d'élèves-maîtres des Ecoles Normales d'Instituteurs ont reçu une appréciation générale faible aussi bien en mathématique qu'en français contre 24,53% des élèves-maîtres des Etablissements Privés de formation pour les mêmes disciplines.

Tableau n°5: Croisement des performances des enseignants en fonction de l'école de provenance.

	Faible en math		Moyen en math		Total général	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Faible en français ENI	17	*32,08%*	3	*5,66%*	20	*37,74%*
Moyen en français ENI	2	*3,77%*	9	*16,98%*	11	*20,75%*
Total ENI	19	*35,85%*	12	*22,64%*	31	*58,49%*
Faible en français EPFI	13	*24,53%*	2	*3,77%*	15	*28,30%*
Moyen en français EPFI	1	*1,89%*	6	*11,32%*	7	*13,21%*
Total EPFI	14	*26,42%*	8	*15,09%*	22	*41,51%*
Total général	33	*62,26%*	20	*37,74%*	53	*100,00%*

Retenons qu'entre la moyenne en français des ENI (21,16) et celle des EPFI (19,59), il n'y a pas de différence statistiquement significative (P>0.05). En mathématique également, la moyenne des élèves des ENI (22,03) est différente de celles des EPFI (20, 14), mais n'est pas significative car P> 0.05. Les deux (02) moyennes comparées sont en dessous du seuil de réussite. Elles montrent que le niveau des élèves-maîtres est en général faible. Pourtant, les élèves-maîtres font référence aux supérieurs hiérarchiques en cas de difficultés.

Le supérieur hiérarchique : une référence pour l'élève-maître

L'une des démarches priorisées dans la formation initiale des élèves-maîtres est le recours aux supérieurs hiérarchiques. Nous avons

perçu ce penchant au recours du supérieur ou de l'aîné comme une recommandation des écoles de formation, voire des formateurs. Ainsi, on peut constater que les élèves-maîtres ont une représentation commune en ce qui concerne le rapport aux supérieurs hiérarchiques et à la documentation pour régler des problèmes d'ordre didactique et pédagogique et ceci, quels que soient leur niveau académique (BEPC ou BAC), leur école de provenance (ENI ou EPFI), leur sexe ou leur performance (Faible ou Moyen). Par contre, les élèves-maîtres n'obtiennent pas des résultats identiques lors de leur prestation en classe. La différence de résultats est révélatrice d'un besoin réel en formation à identifier de façon minutieuse. A l'issue des observations de classe, il est à retenir que les élèves-maîtres construisent, à des rythmes très différents, les compétences attendues. Ces résultats traduisent clairement le besoin pour ces élèves-maîtres d'un encadrement personnalisé.

Des besoins en formation très variés

Les élèves-maîtres sont observés à 4 mois de leur examen professionnel dans 5 domaines précis (voir annexe). La figure ci-dessous montre que les élèves-maîtres construisent les compétences à des rythmes différents et que les besoins sont différents d'un élève-maître à un autre.

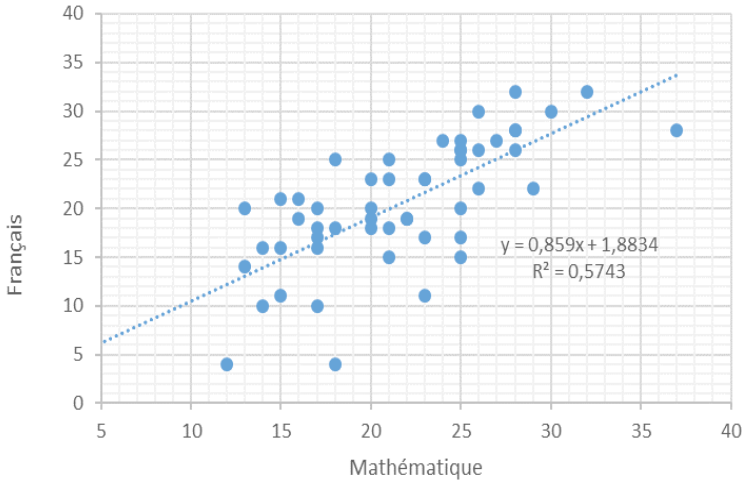


Figure 1 : Distribution des notes de français et de mathématique

Entre les habiletés observées en français et celles observées en mathématique, nous constatons qu'il n'y a pas de véritables liens. La figure suivante montre que les notes en français ne prédisent pas celles obtenues en mathématique et que les élèves-maîtres doivent être considéré dans leur différence

On observe une corrélation relativement faible entre les valeurs d'appréciation du français et celles de la mathématique. Cette corrélation n'est pas assez forte pour qu'on en arrive à l'idée selon laquelle, l'élève-maître fort en français l'est aussi en mathématique. La valeur du R carré (0,57) stipule qu'il existe d'autres facteurs non évoqués ici qui expliquent cette différence de résultats entre la mathématique et le français

A l'issue de cette étape d'analyse des prestations du futur enseignant et tenant compte de ses représentations nous concluons qu'il existe une réelle source d'information qui témoigne de l'existence de nombreux facteurs interagissant dans la formation des élèves-maîtres. Les conseils des formateurs agissent sur la dimension cognitive de la formation. Les propos du conseiller pédagogique tenus au cours du vécu pédagogique sont de nature à convier les élèves-maîtres à rechercher l'information auprès des aînés ou auprès des supérieurs hiérarchiques. Quant aux supérieurs hiérarchiques, la formule la plus simple qu'ils utilisent se résume à la transmission de leur savoir de l'expérience aux plus jeunes.

L'effet des savoirs de l'expérience dans la formation des élèves-maîtres

Dans cette section qui représente la troisième catégorisation de notre modèle d'analyse, l'entretien-conseils a été enregistré, transcrit et analysé. Nous présenterons juste quelques résultats de ce qui ressort de cet entretien-conseils. Nous analyserons ensuite le cahier des charges des conseillers pédagogiques. Ce cahier des charges entérine la posture du conseiller pédagogique.

Vers la description d'un profil professionnel du conseiller pédagogique

Dans l'extrait ci-dessous, nous identifions plusieurs recettes émanant des savoirs de l'expérience. La démarche du CP est faite de constats

séquencés par des appréciations de diverses natures. Ensuite, le CP propose ou impose sa démarche, celle dont il a connaissance et qu'il étaye avec un argumentaire issu de son expérience.

« *…Aujourd'hui la maîtresse a fait la lecture systématique. Elle est allée directement au manuel.* ***Non ! Partir d'abord de l'introduction.*** *Comme vous connaissez vos enfants qui ne participent pas activement là. - Vous pouvez même partir d'une image. Là, vous voyez ceci là, ça ressemble à quoi ? Et aujourd'hui,* ***ah !*** *Nous allons lire un texte* ***hein*** *qui va parler de quelque chose de comme ça… donc suivez ! Vous allez observer les images. Vous allez lire le texte et imaginer le contenu du texte. Mais quand vous n'arrivez pas à lire texte vous allez faire quoi ? (15'20).* ***Si*** *la maîtresse a l'habitude de faire ça, aujourd'hui, les stratégies de lecture vont sortir seulement de la bouche de ces enfants. Ces enfants ont soif de connaître mais il y a quelques 2 ou 3 seulement qui animent et timidement la classe avec la maîtresse.* ***Donc rappelez chaque fois les stratégies****, les petites stratégies de lecture dans les basses classes là aux enfants »* (extrait de l'entretien-conseils du Conseiller Pédagogique, 2016).

Cet extrait comporte des interjections auxquelles fait recours le CP, soit pour dire que le futur enseignant fait fausse route (Non !), soit pour attirer l'attention du futur enseignant sur la formule proposée (ah) ou sur la formule qui peut marcher, selon le CP. Comme pour proposer un style d'expression aux élèves-maîtres qui devront, à leur tour, en faire usage dans leur classe pour, par exemple, rallier les élèves à leur cause, le CP utilise un ton flexible, voire adouci en guise d'exemple, un ton que le futur enseignant lui-même utilisera pour rallier les élèves à sa cause.

« *… aujourd'hui,* ***ah !*** *Nous allons lire un texte* ***hein*** *qui va parler de quelque chose de comme ça… donc suivez ! »*.

Le formateur adopte donc une démarche visant à transmettre un savoir-faire, un savoir pratique aux futurs enseignants. On se rend compte qu'il s'agit bien d'un savoir de l'expérience que le CP communique verbalement. Cette posture savante du CP ne tient pas forcément compte de la perception du futur enseignant. Les suggestions faites ont un caractère impositif qui ne lui permettent pas de développer des stratégies d'adaptation. L'entretien garde très souvent un ton impératif avec un recours fréquent aux verbes à l'impératif tels que «Partir», «Rappelez», «situez», «continuez», «puis aux expressions comme «Ça

peut aller ?», «Nous sommes d'accord ?». Ces verbes et expressions n'alimentent aucun doute sur l'allure de cet entretien.

Dans son discours, le CP avance un argumentaire qui expose les difficultés qui peuvent se poser à l'élève maître. Il n'hésite donc pas à utiliser la forme conditionnelle (si, s'il) dans l'extrait ci-dessous, pour mettre en valeur les différentes options qui peuvent se présenter à l'élève-maître au cas où ce dernier n'observerait pas strictement les règles édictées par lui. Par exemple, le Conseiller Pédagogique, en présentant au stagiaire la démarche à suivre en lecture, dit ceci :

« *Lorsque je finis l'introduction et j'aborde la réalisation, je demande aux enfants, comme c'est de petits enfants,* ***si*** *le texte est long, je leur demande de lire silencieusement le premier paragraphe.* ***Si*** *je leur demande de lire tout le texte silencieusement, ces enfants s'amusent et ne lisent rien. Mais* ***si*** *vous les situez après ça, vous* ***posez*** *des questions sur ce paragraphe, ils vont répondre quelque chose. Mais* ***s'ils*** *se mettent à lire silencieusement tout le texte, alors qu'ils ne sont pas habitués à ça, c'est de petits enfants, vous n'aurez aucune réponse quand vous allez poser des questions. Donc* ***situez*** *les enfants ! ».* (Extrait de l'entretien-conseils du Conseiller Pédagogique, 2016).

Le CP a une certaine assurance des propos avancés. Il propose et anticipe les difficultés, l'attitude de l'élève. Il anticipe en associant l'acte pédagogique proposé à une réponse attendue. (Adékou et Baba-moussa, 2017). En effet, le CP est conscient que lorsque certaines conditions ne sont pas réunies, l'élève ne réagira pas efficacement. C'est donc au regard de son expérience qu'il propose la démarche à l'élève-maître. Cette emprise sur l'élève-maître rejaillit également sur les directeurs et les autres futurs enseignants.

Caractérisation du profil professionnel du formateur

De façon théorique, la caractérisation du profil professionnel des conseillers pédagogiques est possible en faisant une lecture des responsabilités qui leur sont attribuées, en tenant compte de la personnalité qu'ils développent dans l'exercice de leur profession.

Le Conseiller Pédagogique a un cahier des charges. On y retient ce qui suit:

- planifier les séances d'Unité Pédagogique ;
- assister les Directeurs d'école lors du remplissage des fiches statistiques ;
- rassembler toutes les fiches statistiques de toutes les écoles de sa zone pédagogique ;
- réaliser les différents plannings d'activités (mensuel, trimestriel et annuel) ;
- faire le bilan de ses activités ;
- effectuer des visites de classe ;
- assurer le suivi des Directeurs d'école et des séances d'Unité Pédagogique ;
- identifier et hiérarchiser les besoins en formation ;
- former les Directeurs à l'encadrement pédagogique de leurs collaborateurs ;
- élaborer et interpréter des modules d'unité pédagogique.

Le rôle du Conseiller Pédagogique est central. Il est donc assez difficile de coacher des stagiaires sans les empreintes du Conseiller Pédagogique.

Les résultats des visites de classe effectuées dans le cadre de cette recherche et le vécu pédagogique sont autant d'éléments forts qui renseignent sur l'effectivité d'une prégnance des actes du Conseiller Pédagogique et/ou du formateur de terrain. A ces détails, nous ajoutons la cogestion de la situation de classe entre le CP et le stagiaire qui également constitue un indicateur renseignant sur la nature de la relation entre le CP et le stagiaire. Mieux, nous avons observé des directeurs qui ne réagissent presque pas ou qui ne réagissent que lorsque la parole leur est donnée. Mais souvent, ils ne réagissent pas pour contredire le CP. Au regard du développement ci-dessus, trois (03) principaux traits caractérisent le formateur. Le rapport hiérarchique d'influence est un trait émanant des prérogatives du formateur. Ce dernier n'arrive pas à se départir de son rôle administratif de contrôle pour jouer le rôle d'accompagnateur. Par ailleurs, le formateur est rigide

(pas assez flexible) sur la démarche pédagogique et disciplinaire. Il tient à son respect. Enfin, pour le formateur, l'exposé magistral est un moyen de partage du savoir de l'expérience. Ce profil du formateur influence considérablement le processus de construction des savoirs de l'élève-maître.

Une construction identitaire fortement influencée par la posture du formateur.

Au cours des visites de classe, les formateurs notamment les conseillers pédagogiques, aident les élèves-maîtres à travers une cogestion de la situation de classe. Pendant cette cogestion, le conseiller pédagogique oriente l'élève-maître en l'interpellant lors du déroulement de la séquence de classe pour lui proposer ou lui suggérer une démarche, une posture ou pour une reformulation d'une consigne, etc. Il interrompt en cas de besoin le cours de la situation d'apprentissage et prend la relève en montrant à l'élève-maître la démarche à suivre. Ainsi, il existe une démarche connue voire prescrite qu'il suggère à l'élève-maître. Le formateur tient à cette démarche et n'hésite pas à rappeler à l'ordre l'élève-maître qui ne s'y conforme pas. L'attitude du conseiller pédagogique semble se résumer à la mise en avant de son expérience seule. Les occasions d'échanges réelles et de confrontation ne sont pas fréquentes et lorsqu'elles existent, elles ne sont pas conduites dans une démarche propice à la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant. Mais il ne s'agit pas de jeter tout le tort sur le formateur car il existe d'autres paramètres qui rendent difficile la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant. Le niveau de recrutement du futur enseignant, par exemple, est un facteur important qui peut agir sur la participation effective de ce dernier au processus de construction des savoirs. Cette remarque est importante et a des implications. Il est indispensable de revoir le profil d'entrée du futur enseignant et de penser à une méthode de sélection pointue de ce dernier.

Conclusion

Un ensemble de pratiques doit contribuer à la valorisation de l'élève-maître et à favoriser son identification au groupe professionnel tout en améliorant ses représentations et son image personnel. Le profil de sortie doit donc clairement mettre en exergue le développement de compétences

professionnelles comme références du groupe professionnel et le développement personnel favorable au processus d'identification au groupe avec un accent fort sur l'individu comme entité du groupe. Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001, p. 5) pensent *« que c'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le «je» et le «nous", que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle ».* Tout comme ces chercheurs, nous pensons que la construction de l'identité professionnelle ne peut faire abstraction de l'individu lui-même. Gohier et al rejoignent le développement fait par Beckers (2004) qui pense que l'identité professionnelle est tributaire de l'histoire de l'individu. Dès lors, la formation initiale des enseignants devra questionner l'individu et mettre l'accent sur ses représentations, sa culture, son discours sur la profession et sur lui-même. Il convient, à ce sujet, de développer des outils et des dispositifs favorisant la construction de l'identité par le discours sur les représentations individuelles des futurs enseignants. Cet exercice qui s'inscrit dans une démarche clinique n'a pas pour objectif de focaliser l'attention des futurs enseignants sur leurs représentations individuelles mais plutôt d'en tenir compte pour agir de façon efficace sur la perception. Il s'agit de contribuer à l'émergence des potentialités dormantes des futurs enseignants. La mise en place de dispositifs, d'écriture réflexive avec entre autres, le journal de bord, les portfolios développent l'identité professionnelle. Il existe également des dispositifs dont la visée dépasse la pratique réflexive et qui visent clairement le développement de la personne. En nous référant aux travaux de Altet (2000), quelques dispositifs sont énumérés tels que les groupes d'approfondissement personnel et les groupes de soutien au soutien. Ces dispositifs méritent d'être adaptés au contexte du Bénin.

Références bibliographiques

- Adékou, C., (2017). « Professionnalisation » ou « professionnalisations » ? Le paradoxe de la formation dans les écoles normales et établissements privés de formation d'instituteurs au Bénin. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université d'Abomey-Calavi, Calavi, Bénin.

- Adékou, C., Baba-Moussa, A., R., (2017). Savoirs d'expérience et culture de la professionnalité dans la formation des enseignants de l'école primaire au Benin. *Culture, lieu et vecteur de transmission, 4* (1), pp129-139.
- Altet, M. (2014). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et condition de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs* (pp. 39-59). Bruxelles, de Boeck.
- Altet, M. (2015). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud. *Former des enseignants réflexifs* (pp. 39-59). Bruxelles, de Boeck.
- Boko-vou, E. C., (2015). Évaluer la formation en unité pédagogique et proposer une démarche de mise en œuvre a visée de professionnalisation. Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation et de la formation des Adultes non publié, Université de Lille, Lille.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, *105*(1), 83-119.
- Garnier M. (2011). *Rapport de présentation des résultats de l'évaluation sur les acquis des élèves du CP et du CM1 dans les écoles primaires publiques et privées du Bénin*. Document publié, Cotonou, Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.
- Maingari D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux Fins. Département des sciences de l'éducation, *Recherche et Formation*, *25*(1), 97-112.
- Perrenoud P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(1), 59-76.
- UNESCO (2011). *La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Dakar, UNESCO/IIPE, Bureau régional pour l'éducation en Afrique.
- Wittorski R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, n° 17, 11-38.

ETHIQUE ET FORMATION ENSEIGNANTE DANS LES ECOLES NORMALES SUPÉRIEURES (ENS) DU BÉNIN: NOUVEAUX DÉFIS, NOUVELLES PERSPECTIVES.

DOCTEUR CLÉMENT C. BAH / ENSEIGNANT À
L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO
UNIVERSITÉ D'ABOMEY CALAVI

Résumé

A l'évidence, le système éducatif béninois est en crise et il s'agit, pour l'essentiel, d'une crise anthropologique qui renvoie à l'homme chargé au quotidien d'animer la vie éducative dans les Lycées et Collèges. Le présent article interroge donc la dimension éthique du processus de formation des élèves-professeurs des Ecoles Normales Supérieures (ENS) du Bénin et ce, en partant du postulat selon lequel la finalité de tout système éducatif s'articule autour de trois piliers fondamentaux : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être déclinés en compétences. La question fondamentale qui oriente la réflexion est formulée comme suit :quelle éthique pour l'élève-professeur en fin de formation dans les ENS du Bénin et comment peut-il, en contexte de crise des valeurs, soutenir dans la durée un tel engagement ? Après avoir revisité le parcours moral et éthique des élèves professeurs en quatre séquences, l'article propose des pistes de solutions à la crise des valeurs à géométrie variable qui caractérise le système éducatif béninois dans son ensemble.

Mots clés : Ethique – Elèves professeurs – ENS/ Bénin

Introduction

Dans une Afrique qui doit faire face aux enjeux de développement, il est important de susciter une réflexion critique autour des pratiques éducatives en cours d'exécution. Cette préoccupation est justifiée par le fait même qu'en matière de performances éducatives, les pays de l'Afrique pour la plupart n'ont pas été au rendez-vous du bilan des OMD 2015 et, tout porte à croire que les projections pour l'agenda ODD 2030 ne seront pas atteintes. C'est donc un fait que les systèmes éducatifs formels en Afrique sont en crise. Le malaise, profond et multiforme, se traduit par une détérioration de la qualité des offres éducatives. La crise généralisée à laquelle la plupart des pays de l'Afrique sont confrontés, et

dont le lieu de manifestation par excellence est le champ éducatif, renvoie, en réalité, à une crise anthropologique portant sur les hommes chargés au quotidien de la mise en œuvre des politiques éducatives. A l'évidence, le Bénin n'échappe guère à cette triste réalité. La question fondamentale pouvant orienter la réflexion, dans sa formulation, se résume à celle-ci : quelle éthique pour l'élève-professeur en fin de formation dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) du Bénin et comment peut-il, en contexte de crise des valeurs, soutenir dans la durée un tel engagement ? En tenant compte des liens évidents entre éducation et développement humain durable (Commission Delors, Unesco 1996), les ENS du Bénin prennent-elles suffisamment en compte les dimensions éthique, morale et déontologique qui renvoient au savoir-être ? De telles questions, qui constituent de toute évidence des enjeux déterminants dans le cadre des réflexions actuelles consacrées au devenir des systèmes éducatifs en Afrique en général et au Bénin en particulier, se retrouvent au cœur de l'éthique de l'enseignement. Il s'agit donc pour l'essentiel de revisiter les offres de formation dans les ENS du Bénin pour ce qui concerne les valeurs morales et éthiques universelles qui ont pour vocation de régir les liens entre les acteurs du système éducatif. Le plan de la réflexion, portant sur l'éthique et la formation enseignante dans les ENS du Bénin, qui est ici proposé, s'articule autour de quatre pôles d'analyse à savoir : une problématisation sur l'éthique et la fonction enseignante ; une radioscopie sommaire de l'état actuel de la formation des élèves professeurs dans les ENS; une analyse critique sur les modalités d'articulation du savoir, du savoir-faire et du savoir-être dans ces ENS et enfin les perspectives d'avenir à court, moyen et long termes.

1- Problématisation sur l'éthique et la fonction enseignante dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) du Bénin

Au Bénin, trois ENS animent la formation des enseignants du secondaire dans leur ensemble et elles forment les élèves-professeurs aux diplômes de Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES) et au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES). Les diplômés du BAPES ont rang de professeurs-adjoints et ceux ayant obtenu le CAPES deviennent des professeurs certifiés. Il s'agit de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo pour laquelle les filières de formation concernées sont les séries littéraires et les sciences humaines (Lettres modernes, Anglais, Espagnol, Allemand, Philosophie, Histoire et Géographie) ; l'Ecole Normale Supérieure de Natitingou, quant à elle, forme exclusivement

aux filières scientifiques pures (Mathématiques, Sciences physiques et chimiques, Sciences de la vie et de la terre). La troisième école à savoir, l'Ecole Normale Supérieure de Lokossa est celle qui forme aux filières de l'enseignement technique exclusivement. La durée de la formation dans les ENS est de trois ans pour le BAPES et de cinq ans pour le CAPES.

Comment se présente dans la réalité l'enseignement de la morale, de l'éthique et de la déontologie dans ces ENS du Bénin ? Prairat insiste sur le fait « qu'enseigner les valeurs n'est pas un enseignement comme les autres. Il y a dans la valeur une dimension cognitive, une idée, un contenu. Une valeur ne saurait se réduire à l'idée qui la définit, elle a aussi une dimension affective.» (Prairat, 2015,8). L'interrogation portant donc sur la dimension éthique des processus de formation des élèves-professeurs des trois ENS du Bénin conduit à la formulation de nouvelles questions qui viennent justement préciser le sens profond de la question de départ. En effet, la détention d'un savoir de type académique par les élèves- professeurs formés dans les ENS suffit-elle pour attester de leur capacité à enseigner ? Qu'en est-il dans les faits, sur le terrain pédagogique, de la préoccupation éthique dans les ENS du Bénin? Dans quelle mesure les ENS du Bénin suscitent-elles chez les élèves-professeurs un esprit critique pouvant leur permettre d'établir des liens évidents entre la réflexion sur la morale, l'éthique, la déontologie et les comportements exigibles en contexte pédagogique ?

A quels types de dilemmes sont confrontés les professionnels de l'enseignement formés dans les ENS du Bénin, trop souvent solitaires face à des requêtes contradictoires? Entre rigueur de la gestion pédagogique, référentiels et procédures de bonnes pratiques éducatives, évolutions jurisprudentielles, ou sollicitations parfois excessives, les professionnels de l'enseignement formés dans les ENS du Bénin sont-ils en mesure de préserver une autonomie équilibrée et une faculté de discernement ? A quel type de valeur peut se référer ce personnel enseignant afin de préserver une conception démocratique de l'enseignement, respectueuse de la dignité et des droits des apprenants ? Selon quels principes et critères l'élève-professeur formé dans les ENS du Bénin peut-il décider librement avec le sentiment d'assumer la plénitude de sa responsabilité dans un contexte d'incertitude, de défiance, voire de moralisme, qui semble altérer l'esprit d'initiative au Bénin?

Qu'en est-il en réalité du rapport pédagogique, de la relation de confiance, du service rendu, de la qualité de prise en charge des plus vulnérables par les professionnels de l'enseignement alors même que les ENS du Bénin sont stigmatisées pour les résultats obtenus sur le terrain et peu reconnues dans leurs éminentes valeurs sociales ? Ces ENS forment-elles des enseignants capables de prendre en main le destin des générations montantes dans toutes leurs dimensions ? Doit-on en somme penser la professionnalisation des enseignants béninois dans les ENS en dehors de toute considération d'ordre éthique, morale et déontologique ? Pour répondre à ces différentes questions, il convient de faire un état des lieux du rapport à la morale, à l'éthique et à la déontologie dans les Ecoles Normales Supérieures du Benin.

2- Radioscopie de la formation des élèves-professeurs au Bénin: les Ecoles Normales Supérieures entre théorie et pratique

Une analyse critique des processus de formation des élèves-professeurs des ENS du Bénin en lien avec la morale, l'éthique et la déontologie exige de faire une approche historique qui consiste à revisiter le parcours moral, éthique et déontologique de l'élève professeur sur quatre instances que sont les cadres familial, scolaire, universitaire et professionnel. En effet, ces lieux de références retracent toute la trajectoire historique de l'élève-professeur de sa naissance à la fin de sa carrière professionnelle.

En Afrique en général et au Bénin en particulier, le cadre familial référentiel dont il s'agit est celui de la prise en charge parentale et sociale de l'éducation et morale de l'élève-professeur, de sa naissance au premier contact avec le système éducatif formel et au-delà (Sylla, 1978). Il est donc caractérisé par l'accompagnement moral et éthique familial de l'enfant tout au long du cursus scolaire, universitaire et parfois professionnel. A l'évidence, cette dimension de nos jours est en crise. A l'opposé de la famille traditionnelle africaine qui veillait scrupuleusement sur l'éducation des enfants tout au long de la vie (Sylla, 1978, 116), les familles modernes africaines en général et béninoises en particulier ont subi de grandes mutations qui rendent complexe la prise en charge de l'éducation morale et éthique des enfants. On assiste de plus en plus à la « *démission des parents* » dans un contexte inégalitaire de paupérisation, d'extraversion et de bradage culturel et tout ceci, avec des conséquences néfastes sur l'insertion sociale des enfants.

Au cadre familial vient s'articuler le cadre scolaire qui porte sur la quête du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, en somme sur la compétence qui consacre l'immersion de l'apprenant dans la vie socioprofessionnelle. C'est pendant cette phase que se construisent réellement les grands questionnements sur les contenus civiques, moraux et éthiques. Le cadre scolaire au Bénin comme dans la plupart des pays africains est subdivisé en deux catégories à savoir : l'enseignement primaire et le cours secondaire subdivisé à son tour en deux cycles : le premier et le second. Au Bénin, l'enseignement primaire dans son ensemble réussit dans la mesure du possible à offrir une base civique, morale et éthique aux enfants scolarisés. Les contenus de programme mettent un accent particulier sur la promotion du civisme, des valeurs morales et éthiques dans leur ensemble.

Le constat par contre paraît mitigé au secondaire aussi bien au premier cycle qu'au second. En effet, le premier cycle du secondaire marque une rupture radicale avec l'enseignement du civisme, de la morale et de l'éthique observé au primaire. Pendant les quatre années que dure le premier cycle au secondaire, les contenus d'enseignement ne font aucune référence au civisme, à la morale et à l'éthique. Le règlement scolaire exige que l'élève soit noté par semestre sur sa conduite scolaire selon des critères bien définis. Les élèves concernés sont de la tranche d'âge comprise entre 11 ans et 15 ans, ce qui du reste constitue un véritable problème sur le plan psychopédagogique. En effet, l'enfant, à cette étape d'organisation de sa vie psychique, développe « un système cognitif cohérent et intégré qui le rend capable d'organiser lui-même le monde des objets autour de lui. Il peut structurer le présent en termes du passé, sans effort et sans contradiction » (Guindon, 1982, 81-82). La rupture observée dans l'enseignement civique, moral et éthique ne permet donc pas aux élèves d'appréhender le champ des valeurs sociales.

C'est au second cycle que les apprenants reçoivent à nouveau des rudiments de notions de civisme et de morale en philosophie.

Le cadre universitaire pour ce qui le concerne marque un tournant décisif dans la vie des apprenants qui porte justement sur leur professionnalisation. Les contenus civiques, moraux, éthiques et déontologiques qui donc sont concernés au premier rang sont pourtant délaissés au profit du savoir et du savoir-faire. Dans les ENS du Bénin, les unités d'enseignement sur l'éthique et l'enseignement portent sur une masse horaire totale de 12 heures à la fois pour le BAPES et le

CAPES. Les unités d'enseignement de la déontologie enseignante en ce qui les concerne, portent sur une masse horaire totale de 10 heures pour toute la durée de la formation. A l'analyse, il est aisé d'affirmer que dans les Ecoles Normales Supérieures du Bénin, l'accent est mis sur la transmission du savoir et du savoir-faire, sur la technicité en somme et ce, au détriment du savoir-être qui renvoie à l'éthique professorale qui est supposée prendre en compte la dignité et la fragilité des élèves du secondaire qui seront confiés aux professeurs formés dans les ENS. A partir de ce constat et en portant le regard sur le cadre professionnel, la question qui surgit est de savoir si les élèves-professeurs une fois diplômés bénéficient d'un accompagnement moral, éthique et déontologique dans l'exercice de leur métier d'enseignant. Les creusets d'accompagnement sur le terrain pédagogique existent mais peu exploités dans leur ensemble. Le tableau ci-dessous résume la trajectoire historique de l'enseignant béninois formé dans les ENS et ce, du point de vue moral, éthique et déontologique.

Tableau 1 : Parcours historique de l'élève-professeur

Cadre de référence	**Contenu moral, éthique et déontologique**
Cadre familial	Effort de socialisation de l'enfant. / Rudiments moraux et éthiques : le bien, le mal, les interdits sociaux et les valeurs traditionnelles africaines. / Accompagnement tout au long de la vie
Cadre scolaire 1 Primaire **:** Maternelle-CM2	Pratiques de salutations / Pratiques de formulation de demande de permission et de remerciement / Pratiques de formulation d'excuse Civisme : le code de la route, le Drapeau national, l'Hymne national Droits et devoirs en famille et à l'école Pratiques d'accueil / Pratiques du savoir vivre en société Charte de l'école / Exactitude / Assiduité / Entraide / Assistance à autrui / Le mensonge / La vérité / La franchise / La parole donnée / Le vol / La responsabilité / Le travail / L'oisiveté / La mauvaise compagnie. Respect du bien public Impôts et taxes Environnement et Développement Durable Démocratie et Droits de l'homme Droits des enfants Comportements d'un démocrate

Cadre scolaire 2 Secondaire 1 1er cycle : 6ème- 3ème	Absence totale de cours de civisme, morale et d'éthique dans les programmes d'enseignement Notation des conduites des élèves par semestre
Cadre scolaire 3 Secondaire 2 2nd cycle : 2nd - Terminales	Philosophie : Droits de l'Homme / Droits catégoriels / Philosophie et vie publique / Citoyenneté et contrat social / Quelques grandes doctrines morales Notation de la conduite des élèves par semestre
Cadre universitaire / ENS	Ethique et enseignement : 12h pour toute la formation Déontologie : 10h pour toute la formation
Cadre professionnel	Espaces d'accompagnement Animations pédagogiques / Formation continue Tissus relationnels

Tableau réalisé par nos soins à partir d'une synthèse des programmes officiel en cours / 2000-2018

3- **Analyse critique des comportements des enseignants formés dans les ENS du Bénin sur le terrain**

A l'observation du tableau 1, l'évidence s'impose en ce sens que la trajectoire historique des enseignants formés dans les ENS du Bénin est quelque peu asymptomatique en ce sens qu'elle s'articule en priorité autour de la technicité au détriment du savoir-être. En effet, l'importance des Ecoles Normales n'est plus à démontrer et il faut ici louer l'effort consenti par les décideurs politiques et tous les acteurs intervenant dans les ENS du Bénin. Toutefois, il faut faire remarquer que les élèves-professeurs sont prioritairement formés dans les ENS du Bénin au savoir et au savoir-faire pédagogiques. Dans la réalité, une étude approfondie des offres de formation dans les ENS du Bénin fait ressortir un effort soutenu pour transmettre le savoir et le savoir-faire pédagogiques aux élèves professeurs. Cependant, le troisième pôle de tout rapport pédagogique qui renvoie au savoir-être se trouve malheureusement relégué à la portion congrue. Un élève-professeur qui passe 5 ans dans une Ecole Normale Supérieure du Bénin reçoit au total 12 heures de cours d'éthique et de déontologie pour toute la durée de sa formation.

Deux approches sont alors à mettre en évidence pour ce qui concerne les comportements sur le terrain des élèves professeurs formés dans les ENS du Bénin. D'une part, il s'agit de l'approche positive qui consacre les élèves-professeurs formés dans les ENS du Bénin comme faisant partie du corps d'élites des intellectuels béninois qui contribuent largement au

bon fonctionnement du pays par la transmission aux apprenants du savoir et du savoir-faire bien évidemment. Dans ce contexte, les ENS du Bénin constituent un maillon essentiel du système éducatif formel en place. D'autre part, L'approche négative, met en évidence un certain nombre de comportements en rupture avec la morale, l'éthique et la déontologie enseignante observés sur le terrain. Les tableaux 2 et 3 résument bien la typologie des moyennes et des comportements déviants observés en milieux scolaires au Bénin.

Tableau 2 : Typologie des moyennes en milieux scolaires et universitaires au Benin

MCN	**Moyennes conformes aux normes** et obtenues après effort personnel des élèves et étudiants
MST	**Moyennes Sexuellement Transmissibles** obtenues après des rapports sexuels consentis entre enseignants et élèves/étudiants
MB	**Moyennes Business** obtenues par achat des notes auprès des professeurs : il existe même des tarifs fixes pour les moyennes et des élèves/étudiants démarcheurs de ces notes
MP	**Moyennes Pressions** obtenues sur injonction des autorités administratives scolaires, politiques et locales
ML	**Moyennes Loteries** obtenues par les corrections hasardeuses des copies par les enseignants surchargés et sous contraintes
MCT	**Moyennes Consciences Tranquilles** octroyées par des enseignants qui n'ont d'autres soucis que de cacher leurs carences
MM	**Moyennes Métaphysiques** pour lesquelles les enseignants cèdent sous l'effet des menaces d'envoûtement ou autres

Tableau 3 : Typologie des comportements déviants des enseignants observés en milieux scolaires au Benin

Absentéisme retard	Absences non justifiées aux cours ou le cas échéant les retards aux cours
Harcèlement sexuel	Harcèlement sexuel. Ce phénomène de nos jours prend une allure dramatique. Les élèves/étudiantes sont poursuivies jusque dans leur dernier retranchement. Certaines sont obligées d'abandonner les études face aux pressions sans cesse renouvelées (interrogations punitives, notes fantaisistes défavorables facilitées par l'absence d'anonymat des copies, les violences verbales et psychologiques sur les filles qui résistent…)
Relations extra pédagogiques	Mise en place des relations extra pédagogiques entre professeurs et apprenants : certains professeurs, pour les cas extrêmes, n'hésitent pas à contracter des prêts chez les apprenants ou leurs parents.
Non-respect de l'autorité	Manque de respect à la hiérarchie qui se traduit par le refus catégorique d'accepter les bons d'entrées délivrés par les surveillants.
Conflits	Conflits entre les collègues dans les établissements avec pour particularité la mise à contribution des apprenants (dénigrement systématique des collègues auprès des apprenants)
Métaphysique	Les envoûtements entre collègues et autres pratiques occultes….

Tableaux 2 et 3 réalisés par nos soins à partir d'une enquête réalisée en 2016 sur un échantillon de 50 Lycées et Collèges réparties sur toute l'étendue du territoire national

L'analyse des contenus des tableaux 2 et 3 renvoient aussi à d'autres réalités parmi lesquelles on peut citer : les obstacles épistémologiques et la duplication des modèles déviants par les élèves-professeurs formés dans les ENS du Bénin. De quoi s'agit-il en effet ?

La grande difficulté rencontrée dans toute étude sur l'éthique, la morale, la déontologie en matière d'enseignement s'articule autour de la formulation d'une base de données empirique (EirickPrairat 2015). Ce serait hasardeux de présenter des chiffres probants sur le harcèlement sexuel, sur le consentement et les complicités entre enseignants et

élèves pour manipuler les notes. En réalité,la mise en évidence des comportements déviants en milieu scolaire n'est pas une chose aisée du fait même de la complicité des acteurs concernés d'une part, et de l'autre, si le maillon faible n'est pas consentant, sur le plan juridique en contexte béninois, il est difficile d'apporter des preuves dans la majorité des cas. Par ailleurs, toute proportion gardée, la solidarité de corps entre enseignants fait que même en cas de dénonciation ou de cas avérés, les pressions socioculturelles sont si fortes qu'elles n'encouragent guère les poursuites judiciaires. Aussi, la prise en compte des pesanteurs de nos traditions africaines, la méconnaissance des droits et des lois en vigueur par l'immense majorité des populations béninoises, l'analphabétisme pour la majorité des parents d'élèves et la peur du lendemain s'imposent-ils de fait. Ce sont autant de facteurs qui constituent des obstacles à la manifestation de la vérité.

Venons-en à ce qui correspond à la duplication du modèle déviant. La systématisation des comportements déviants dans nos milieux scolaires rappelle à souhait ce qui se passe dans nos universités et par conséquent dans les ENS du Bénin. La triste réalité nous révèle l'existence des mêmes typologies de moyennes et de comportements déviants dans les ENS du Bénin. Les élèves-professeurs outillés exclusivement pour le savoir et le savoir-faire pédagogiques appliquent à l'identique sur le terrain les réalités vécues dans les Ecoles Normales. L'argent, le sexe et les compromissions douteuses devenus les maîtres, dictent donc toutes les extravagances, orientent toutes les faiblesses et tous les abus : les enseignants se sont donc retrouvés assassins de leurs propres valeurs. Préférant l'immédiat de quelques-uns au moyen terme de tous, les acteurs de nos systèmes éducatifs en général ont choisi pour certains le chemin de la facilité. Il s'agit de fait d'une expérience tragique portant sur des vies humaines et qui peut avoir un impact destructeur sur l'histoire du Bénin à savoir que tout l'être, et donc même l'humain, soit réduit à une chose.

Les comportements des élèves-professeurs observés sur le terrain sont donc directement liés à la formation reçue au primaire, au secondaire et dans les centres de formation qui ne considèrent pas l'enseignement de l'éthique, de la morale et de la déontologie comme obligatoirement pluridisciplinaire et qu'à ce titre, elles apparaissent comme fondamentales. Une approche théorique des notions d'éthique, de morale et de déontologie doit impérativement faire partie du bagage culturel d'un élève-professeur ayant achevé ses études supérieures.

En effet, les défis liés au processus d'enseignement-apprentissage imposent aux futurs professeurs de disposer des instruments nécessaires qui les aideraient à poser subséquemment les problématiques liées au rapport pédagogique contextuel et mieux, d'y apporter des approches de solutions adéquates. Les ENS du Bénin ne sauraient donc rester en marge de cette exigence majeure.Que faire dans ce contexte de crise morale et éthique dans les processus de formation des élèves-professeurs ?

4- **Perspectives : vers une éthique de la responsabilité**

Il y a lieu d'agir en urgence et les initiatives ne manquent pas, à court, moyen et long termes, pour sensibiliser les acteurs impliqués à tous les niveaux en vue d'une prise de conscience des enjeux et des défis qu'ils doivent relever. Il faut à la base sortir du schéma de rupture observé au cours secondaire et reprendre l'enseignement civique et moral aussi bien au premier qu'au second cycle. A la suite, les ENS doivent fonder l'ensemble de leurs activités sur les valeurs qui inspirent le respect de la dignité de la personne humaine et la solidarité, sur le respect des Droits de l'Homme en somme. Il s'agira donc de revisiter les valeurs morales et éthiques universelles qui ont pour vocation de régir les liens entre les acteurs du système éducatif.

En effet, « l'enseignant se distingue par des exigences morales, par une attitude existentielle qui a essentiellement trait, non pas à la détention ou à l'acquisition de connaissances comme c'est le cas du chercheur ou de l'ingénieur » (Galichet, 2011, 42). Dans ce contexte, les intentions pédagogiques apparaissent plus clairement, lorsqu'on prend en compte la démarche qui conduit au jugement de valeur de la décision prise en réponse aux demandes des apprenants dont les enseignants ont la charge. Tout enseignant en situation pédagogique doit se sentir interpellé chaque fois qu'il doit agir sur le « destin » des apprenants. L'intention pédagogique doit donc se situer aussi bien dans une démarche de qualité de renforcement de la relation de confiance entre les acteurs concernés que dans tout le processus de transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir être. Une exigence de taille s'impose donc en vue d'une solution durable à la crise anthropologique que connaît le système éducatif béninois dans son ensemble. Il faut absolument dans ce contexte, repenser les offres de formation des ENS du Bénin, en les redirigeant vers une généralisation de l'enseignement de l'éthique, de la morale et de la déontologie sur toutes les années de formation et ce, pour que l'esprit de service prenne désormais le pas sur l'esprit mercantile.

Ricœur définissait l'éthique comme « ce mouvement (parcours) d'actualisation, cette odyssée de la liberté à travers le monde des œuvres, cette capacité de prouver que l'on est capable de faire quelque chose (pouvoir faire) dans les actions effectives qui rendent témoignage à la liberté.» (Ricœur, 1978, 117) C'est donc par l'enseignement de l'éthique, de la morale, et de la déontologie, dans une proportion raisonnable que les élèves-professeurs seront inscrits dans cette odyssée de la liberté au sein de laquelle le ″ je ″ atteste du ″ je peux″ (Ricœur, 1978). Il est donc urgent pour le système éducatif béninois de replacer l'homme au centre des préoccupations de tous ordres. A cet effet, les ENS du Bénin doivent faciliter aux élèves professeurs la mise en œuvre d'une démarche épistémologique visant à établir un lien entre la réflexion sur les concepts de valeur et les comportements moraux, éthiques et déontologiques exigibles en contexte pédagogique. Elles doivent aider les élèves-professeurs dans leur quête de maîtrise des contenus notionnels théoriques portant sur la morale, l'éthique et la déontologie. L'initiation les élèves-professeurs à la formulation des problématiques fondamentales portant sur les thématiques concernées et ce, en lien avec les réalités pédagogiques endogènes devient une exigence de taille. Il faut en effet apporter aux élèves professeurs un corpus d'éléments fondamentaux pouvant les aider dans l'acquisition de bonnes pratiques morales, éthiques et déontologiques, non seulement en situation pédagogique, mais aussi sur le plan social. Il s'agira en somme de promouvoir chez les élèves- professeurs un esprit critique pouvant leur permettre d'établir des liens évidents entre la réflexion sur la morale, l'éthique et la déontologie et le contexte socioculturel traditionnel africain en général.

La subjectivité est première comme l'affirme Descartes et les élèves-professeurs formés dans les ENS du Bénin doivent pouvoir se définir comme des « sujets pensants africains » c'est-à-dire comme pure intériorité, pure activité, et comme liberté solidement ancrés sur l'existentiel africain. Les contenus de formation doivent nécessairement conduire les enseignants à comprendre que le sort de la morale est déjà engagé au moment où les apprenants sont soumis aux lois de l'objectivité afin de ne pas tricher avec le réel. Les Ecoles Normales du Bénin doivent former des élèves-professeurs conscients de leurs droits et de leurs devoirs, capables d'édifier une société de justice, de fraternité et de responsabilité pour autrui. En somme, elles doivent introduire les enseignants au cœur d'une éthique de la responsabilité.

Conclusion

La Constitution béninoise du 11 décembre 1990 stipule que « L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent des conditions favorables à cette fin.» (Article 12). Il s'agit pour l'essentiel de former des citoyens sains, équilibrés, éduqués, instruits, cultivés et techniquement compétents. Il nous faut l'admettre : le système éducatif formel béninois, en l'état actuel des choses, est loin de répondre à cette attente. La nécessité d'évaluer et de repenser les contenus des programmes de formation dans les ENS du Bénin doit s'articuler avec l'introduction dans les Lycées et Collèges de l'enseignement civique, moral et éthique. L'apprentissage du savoir-être est en réalité un projet pour toute la vie. L'enseignement des valeurs ainsi généralisé pourra initier les professionnels de l'enseignement à une réflexion éthique adaptée à leurs conditions d'exercice du métier au quotidien. Il permettra l'acquisition de connaissances et d'habiletés pour l'analyse, la délibération et la prise de décisions éthiques dans les milieux scolaires. Il faut faire en sorte que la formation proposée dans les ENS repose sur un équilibre entre théorie éthique et applications à des cas pédagogiques concrets. Les enjeux éthiques entourant l'éthique enseignante et portant sur le rapport pédagogique doivent être systématiquement abordés. Il y a lieu de revisiter les parcours de formation des enseignants au Bénin, d'interroger le contenu des formations reçues au regard des observations faites dans les Lycées et Collèges, et faire prendre conscience du poids de la subjectivité et de l'intersubjectivité dans la transmission des valeurs morales et des connaissances d'une génération à une autre. La qualité des programmes d'études dépend également de la qualité de la formation des personnes chargées de les élaborer, à savoir les enseignants. L'une des tâches les plus urgentes est de repenser les contenus de formation des enseignants dans les centres de formation et ce, à tous les niveaux. Que faire face au dilemme portant sur l'enseignement des valeurs dans les ENS du Bénin? Il faut à tout point de vue rendre la valeur désirable et c'est justement le projet de tout acte pédagogique qui exige de l'enseignant en situation un effort sans cesse renouvelé pour rendre les valeurs désirables. La tâche n'est pas du tout aisée en raison du fait que le savoir être ne s'impose pas, il se propose.

Références bibliographiques

- Bergel J.-L. (1997) Droit et déontologies professionnelles. Aix-en-Provence, Libraire de l'Université.
- Bréhier E. (1975) Histoire de l'éthique. Paris, Flammarion.
- Fabre M. (1994) Penser la formation. Paris, PUF.
- Galichet F. (2011) Ethique et déontologie de l'enseignement. Paris, PUF.
- Guindon J. (1982) Vers l'autonomie psychique : de la naissance à la mort. Paris, Fleuris.
- Habermas J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 tomes, trad. J.-M. Ferry. Paris, Fayard.
- Latour J. (2007) Ethique et éducation : les dédis du siècle. Paris, Fayard.
- Laugier S. (2010) La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral. Paris, PUF.
- Levinas E. (1986) L'éthique de la responsabilité. Paris, PUF.
- Merle P. Droits de l'élève in A. Van Zanten Dictionnaire de l'éducation. Paris, PUF.
- Prairat E. (2009) De la déontologie enseignante. Paris, PUF.
- Prairat E. (2013) La morale du Professeur. Paris, PUF.
- Prairat E. (2015) Quelle éthique pour les enseignants ? Bruxelles, de Boeck.
- Reboul O. (1997) La philosophie de l'éducation. Paris, Gallimard.
- Ricœur P. (1978) The problem of the fondation of moral philosophy. New York, Philosophy today XXII.
- Ricœur P. (1990) Soi-même comme un autre. Paris, Seuil.
- Scheller M. (1955) Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs. Paris, Gallimard.
- Sylla A. (1978) La philosophie morale des Wolof. Dakar, Sankoré.
- Tardif M., Lessard C. (1999) Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles, de Boeck.
- Tochon F.-V. (1993) L'enseignant-expert. Paris, Nathan.

ETUDE EXPLORATOIRE DE LA PLACE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT

DOCTEURE CLARISSE NAPPORN, ENSEIGNANTE À L'UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI.

Introduction

La qualité de ressources humaines quel que soit le secteur d'activité est importante. Elle l'est encore davantage quand il s'agit des enseignants ou du personnel d'encadrement du système éducatif. La qualité de la formation fait partie des défis auxquels le système éducatif doit faire face. Il se trouve que la réflexion sur les pratiques enseignantes peut contribuer de façon significative à l'amélioration du travail de l'enseignant, voire à la qualité des formateurs. C'est dans ce contexte que nous allons parler du rôle que le mémoire professionnel peut jouer dans la formation des enseignants. En ce qui concerne la méthodologie, l'idéal aurait été d'investiguer dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), les Ecoles Normales Supérieures (ENS), l'Ecole de Formation et du personnel d'Encadrement de l'Education Nationale (EFPEEN), le Département des Sciences de l'Education et de la Formation (DSEF) de l'université d'Abomey-Calavi qui sont des institutions connues assurant la formation des enseignants.

Cette investigation permettra d'abord de recueillir les répertoires des mémoires soutenus afin de voir la proportion de thèmes qui portent sur les pratiques enseignantes, ensuite de s'entretenir avec quelques enseignants sur le bénéfice tiré de ce type de recherche. Enfin, les responsables des institutions devraient être enquêtés pour indiquer la place accordée au mémoire non seulement dans le dispositif de formation, mais aussi l'importance accordée aux thèmes choisis et des perspectives prévues pour en découler.

Les données étant en cours de collecte, nous nous appuierons sur les thèmes de mémoires soutenus au DSEF, à l'ENI de Porto Novo, à l'ENS de Porto Novo pour envisager le rôle que le mémoire professionnel pourrait jouer dans la formation de l'enseignant, surtout s'il porte sur les pratiques enseignantes. Nous avons effectué des entretiens avec une

trentaine de personnes ayant fait un mémoire sur un thème relatif aux pratiques enseignantes (dix (10) au DSEF, dix (10) à l'ENS et dix (10) à l'EFPEEN.

Notre document aborde 4 points : le mémoire à travers sa définition et les exigences, le mémoire dans la formation des enseignants et du corps de contrôle, les réalités et les difficultés de la réalisation du mémoire, l'importance du mémoire professionnel.

1- Mémoire, mémoire professionnel

Le mémoire est une étape importante de toute formation, un élément important qui sanctionne la fin des formations de manière générale et occupe en principe une place prépondérante dans les formations professionnelles.

Le mémoire est un exercice pédagogique de grand intérêt, qui contraint son auteur à effectuer une recherche, à en présenter les résultats. C'est aussi une activité intellectuelle qui met en œuvre la réflexion, les capacités d'observation, d'analyse et de synthèse, l'aptitude à l'organisation. D'un intérêt personnel et professionnel considérable, il mérite d'être valorisé. (Le Bouedec, 1994). Le mémoire professionnel concerne l'exercice d'un métier. De ce point de vue, le mémoire en lui-même peut être perçu comme un processus de formation, car il va transformer durablement celui qui le réalise. (Le Bouedec, 1994).

En principe, il devrait prendre appui pour une bonne part sur la pratique professionnelle, sur les pratiques enseignantes, et sur l'environnement de ces pratiques, les problèmes relatifs aux apprentissages, etc…

La réalisation d'un mémoire se caractérise par plusieurs phases dont nous allons retenir deux : la phase de problématisation et la phase de rédaction.

La phase de problématisation permet d'aborder la réalité avec une autre perspective, de pouvoir l'expliquer, la comprendre et entrevoir un autre mode d'action sur elle. Ce travail repose sur des aptitudes intellectuelles et personnelles.

La rédaction du mémoire nécessite, quant à elle, un raisonnement rigoureux.

L'élaboration des mémoires entre dans le cadre des formations proposées dans les écoles.

2- La formation des enseignants et du corps de contrôle au Bénin.

Le Bénin compte plusieurs ordres d'enseignants. Ceux qui intéressent notre réflexion sont les enseignants d'écoles maternelles appelés animateurs, les enseignants des écoles primaires, ceux des collèges et lycées.

- Les animateurs de l'école maternelle sont formés à l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) d'Allada. Ils sont recrutés avec le BEPC.
- Les futurs enseignants de l'école primaire sont recrutés sur la base du baccalauréat ou du Brevet.
- Les écoles normales de Kandi et de Dogbo forment les titulaires du baccalauréat et celles de Porto Novo, Abomey, Djougou forment les titulaires du BEPC.
- Les enseignants des collèges et lycées sont formés dans les écoles normales supérieures de Porto Novo (lettres et sciences humaines), Natitingou (maths, physique, sciences de la vie et de la terre) et Lokossa (enseignement technique et professionnel).
- La formation du personnel d'encadrement ou corps de contrôle composé de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs se fait à l'Ecole de Formation et de Perfectionnement du personnel d'Encadrement de l'Education Nationale (EFPEEN).

Nous rajoutons le département des sciences de l'éducation et de la formation qui accueille parmi ses étudiants des instituteurs et enseignants du secondaire qui doivent élaborer et soutenir un mémoire à la fin de leur formation.

3- Le mémoire dans la formation des enseignants : réalités et difficultés

La fin de toutes les formations citées plus haut est sanctionnée par l'élaboration et la soutenance d'un mémoire. Etant donné la contrainte de cette formalité, il est important d'évoquer les réalités et les difficultés qui entourent la réalisation des mémoires.

3-1 Réalités

L'enquête a révélé que dans les ENI, les responsables des établissements aident les stagiaires à formuler les thèmes issus de problèmes ou de difficultés rencontrés sur le terrain.

Un répertoire de 282 thèmes nous a été fourni par l'ENI de Porto Novo, datant d'octobre 2013. On y compte 43, 61% de thèmes sur les pratiques enseignantes. On note que beaucoup de stagiaires choisissent les mêmes thèmes. De plus, le traitement des problèmes, si cela est fait, parait le plus souvent un peu superficiel. On note donc peu de travaux d'analyse et de réflexion sur la pratique. On pourrait y trouver plusieurs raisons que nous évoquerons dans les difficultés.

A l'ENS de Porto Novo, l'enquête indique que les futurs enseignants proposent trois thèmes parmi lesquels un comité chargé de les évaluer en retient un sous réserve de reformulation ou de changement par le directeur du mémoire qui est un universitaire. Ainsi, dans un répertoire de 300 thèmes de l'ENS de Porto Novo datant de 2016, on compte 45% de thèmes relatifs aux pratiques.

A l'EFPEEN, pour les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, c'était presque la même chose que les ENS. Mais à partir de 2007, le service des études dispose d'un répertoire de thèmes qui est présenté aux futurs conseillers et inspecteurs. Ils peuvent y opérer des choix ou à défaut, définir leurs thèmes eux-mêmes.

Le DSEF créé en 2001, organise depuis 2008 des soutenances. Entre 2008 et 2018, sur 431 mémoires soutenus, 13,22% portent sur les pratiques professionnelles. Il n'a pas été possible d'établir s'il s'agit d'instituteurs.

Ainsi, deux constats se dégagent:

Le premier constat est que l'on ne se sert pas vraiment ou pas beaucoup des résultats du mémoire sur la pratique professionnelle, cette pratique étant dénouée d'objectif précis, ne s'inscrivant pas dans un cadre précis, et non inscrit dans un programme de recherche des établissements ou d'amélioration des pratiques. Or, on devrait pouvoir s'appuyer sur ces mémoires, travaux de recherche d'un niveau donné pour alimenter la recherche en éducation, sur l'éducation, et surtout pour amener les enseignants et le corps de contrôle à avoir une attitude

réflexive sur leurs pratiques. Il est vrai, cet exercice n'est pas facile. Il présente même quelques difficultés.

Le second est que le cadre national, les arrêtés ministériels, les textes régissant les établissements dans lesquels les mémoires s'inscrivent ne sont pas explicitent sur la finalité des travaux en dehors de la validation des formations.

3-2 Difficultés

Il existe plusieurs difficultés qui jalonnent la réalisation d'un mémoire. Les premières difficultés sont liées à l'organisation des activités dans les établissements. Le temps alloué au travail personnel est très insuffisant. Les autres enseignements prennent tellement de temps qu'il en reste peu pour les mémoires. Est en cause aussi l'enseignement de la méthodologie de recherche qui n'est pas accompagné de travaux dirigés.

Les deuxièmes difficultés sont liées à l'auteur du mémoire et ses caractéristiques. En effet, pour les personnes qui exercent une activité et sont dans l'action (éducation, formation, encadrement), entrer en mémoire, c'est une véritable rupture. De plus, par rapport à l'action, la recherche implique un peu une espèce de dédoublement. C'est exigeant et il faut accepter un changement de logique. Et si le mémoire porte sur la pratique, le fait de surmonter les difficultés aide à transformer l'auteur. L'intérêt pour la réflexion sur les pratiques enseignantes participe de l'amélioration des pratiques, et par ricochet de la qualité de l'enseignement.

Nous pensons aussi que le niveau de recrutement pourrait être en cause. Réfléchir, analyser ne s'improvisent pas. Il faut avoir appris à le faire. Un important travail se situe au niveau de la problématisation. Une autre difficulté est relative à l'accompagnement. Les accompagnateurs de mémoires doivent être qualifiés pour le faire.

4- Utilité et importance du mémoire professionnel

La grande question à poser, c'est l'utilité d'un mémoire professionnel, sa finalité. La question sera posée aux responsables de l'ENA, des ENI, des ENS, de l'EFPEEN, du DSEF.

Nous avons posé la question à des stagiaires. Ceux qui ont choisi des thèmes relatifs à la pratique reconnaissent que la recherche les transforme. Mais les démarches d'enseignement /apprentissage sont rigides, et les enseignants ont une relation hiérarchique avec leur chef d'établissement. Il leur est difficile d'opérationnaliser les résultats de leur recherche et d'opérer des changements significatifs dans leurs pratiques. Mais les résultats de la recherche doivent être profitables à tout le système éducatif. D'où la nécessité d'inscrire le travail sur les pratiques enseignantes dans un véritable programme pour l'amélioration du système éducatif.

Le mémoire professionnel au-delà du thème sur lequel il porte, est donc très important et ne devrait pas apparaître comme une simple formalité. D'ailleurs, les candidats sont exceptionnellement recalés.

Il est bénéfique pour la personne elle-même. Nous avons développé dans le premier paragraphe tous les bénéfices que peut tirer l'auteur d'un mémoire.

Il est important pour l'institution afin d'améliorer les formations ultérieures par exemple, restructurer et innover.

Le mémoire est important pour les structures de recherche en éducation, celles- là même qui sont hélas négligées et sous-estimées sous nos cieux.

Bibliographie indicative

- Le Bouedec G. (1994) La formation par la recherche. L'accompagnement des recherches en Sciences de l'éducation in Avanzini (ss dir) *Sciences de l'éducation : Regards multiples,* Berne, Peter Lang, pp119-128
- Garnier M. ; Bogninou S.O. ;(2014) *Rapport d'évaluation des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures au Bénin*. Cotonou, Star EditionsDSEF (2018) *Répertoire des thèmes de mémoires soutenus par les étudiants de 2008 à 2018*Université d'Abomey-Calavi.
- ENI (2013) *Thèmes de rapports de fin de formation* Porto Novo
- ENS (2016) *Répertoire e thèmes de mémoires* Université d'Abomey-Calavi. Porto Novo

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LE MONDE UNIVERSITAIRE: L'EXEMPLE DE L'UAC AU BÉNIN

PATRICK HOUESSOU, MAÎTRE DE CONFERENCE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI (UAC) - BENIN

Résumé

Les pratiques enseignantes à l'UAC sont en pleine mutation. Cela est dû aux implications du LMD qui disposent entre autres que l'on enseigne autrement. L'enseignement basé sur les compétences tente ainsi d'être mis en application, mais dans les facultés d'enseignement professionnel comme général il semble rencontrer des difficultés objectives qui font dire à certains enseignants que la méthode ancienne (enseignement traditionnel, c'est-à-dire l'exposé magistral) a encore de beaux jours devant elle. Nous tentons dans cet article, de décrire les pratiques enseignantes actuelles à l'UAC et proposons quelques leviers actionnables pour une gestion de la qualité de l'enseignement.

Mots clés : pédagogie universitaire, pratiques enseignantes, LMD, démographie estudiantine, facultés d'enseignement général, facultés d'enseignement professionnel.

Introduction

L'Université d'Abomey-Calavi (UAC) s'efforce, depuis 2001, date de création de la Cellule de Ressource en Pédagogie Universitaire (CRPU), de construire sa pédagogie universitaire. Des cours magistraux qui étaient les plus courants aux méthodes plus actives, centrées sur l'apprentissage, que propose la pédagogie universitaire, on remarque que les pratiques enseignantes sont en pleine mutation (Rege Colet & Romainville, 2006). Le passage de l'UAC au système Licence Master Doctorat (LMD), qui invite à une construction des curriculums autour de compétences, est aussi une raison qui pousse les enseignants à « *revisiter les pratiques pédagogiques communément utilisées à l'université* » (Bédard, 2006, p. 84). Près de deux décennies après la création de la CRPU, un chemin est parcouru, certes, mais les pratiques enseignantes ont-elles changé ? Le passage au système LMD a-t-il permis de renforcer les pratiques enseignantes des professeurs ? Nous répondons à cette question à travers une description des actions

menées pour améliorer lesdites pratiques à l'UAC. Nous évoquons la contribution du passage au LMD dans la construction de la pédagogie universitaire. Nous renforçons, pour finir, notre réflexion avec l'analyse du contenu d'une vingtaine d'entretiens réalisés auprès des enseignants pour recueillir leurs manières d'enseigner.

1- L'enseignement basé sur les compétences à l'UAC

La réforme LMD recommande de professionnaliser les enseignements donnés dans les universités de sorte que les étudiants soient, à leur sortie, directement utilisables sur le marché de l'emploi. Aussi, les méthodes pédagogiques des enseignants, en plus d'être actives, doivent-elles être basées sur les compétences. C'est dans cette logique qu' *enseigner autrement*, c'est « *déplacer le travail de l'enseignant d'un objectif d'exécution du programme de son cours vers un objectif de coaching ou d'accompagnement des apprenants dans leurs tâches d'acquisition des compétences demandées sur le marché de travail* » (FSA, 2010, p.17). Cela signifie que l'enseignant doit élaborer l'offre de formation, gérer le temps, rendre l'étudiant autonome, lui donner toutes les chances de réussir, l'accompagner, faciliter son orientation, assurer la cohérence pédagogique de son parcours, favoriser la réussite du projet de formation, mettre les ressources à la disposition de l'apprenant, se former et s'informer dans le monde professionnel (FSA, 2010). Dans cette dynamique, l'enseignant est fortement sollicité dans le *coaching* des apprenants et l'exposé magistral est ainsi moins privilégié au profit de méthodes interactives comme la recherche documentaire, la présentation de supports audio-visuels dans le cadre des cours, la discussion de groupe, les cas pratiques, l'enseignement aux autres étudiants (FSA, 2010).

Tout comme la FSA, les entités de formation professionnelle semblent avoir, dans cet élan, une longueur d'avance sur les établissements de formation générale par le simple fait que ces dernières ne débouchent pas toujours sur un métier précis. Au mieux, elles développent des compétences générales ou transversales et même quand elles sont spécifiques, elles le sont pour un domaine de formation, rarement pour un métier.

L'analyse de ces offres de formation indique qu'un enseignement basé sur les compétences est plus évident à installer dans les facultés d'enseignement professionnel. La difficulté dans les établissements de formation générale est d'autant plus renforcée que les effectifs y

sont intenables (Houessou, 2010). Le ratio étudiants/professeur est trop important pour qu'un enseignement basé sur les compétences soit de qualité : environ 49 étudiants pour un enseignant en moyenne générale alors que les normes internationales prévoient 15 étudiants pour un enseignant (Ministères en charge de l'éducation, 2005). Mais cette moyenne béninoise déjà très élevée cache encore de profondes disparités car, dans les facultés d'enseignement général, ce ratio va jusqu'à 279 étudiants/enseignant à la FADESP et 135 étudiants/enseignant à la FLLAC et la FASHS par exemple (Cellule Universitaire LMD-UAC, 2007). Cela laisse présager des difficultés empiriques à mettre en œuvre l'enseignement basé sur les compétences dans ces facultés-là.

2- Des limites de l'enseignement basé sur les compétences à l'UAC

Dans ces conditions de travail marquées aussi par l'insuffisance criarde des infrastructures (CULMD-UAC, 2007), l'enseignement basé sur les compétences ne semble pas très réalisable dans les facultés d'enseignement général. Cela signifie que la méthode a des limites et Hirtt (2009) invitait déjà à la prudence à ne pas faire d'elle, une panacée aux problèmes de l'école, de l'université. Baser l'enseignement sur le développement des compétences professionnelles a des avantages certes, mais il ne faut pas pousser à l'extrême l'application de cette méthode induite par le monde économique. La trop grande focalisation sur le développement des compétences risque de reléguer les savoirs au second plan au profit des savoir-faire (Hirtt, 2009).

Dans une université aussi dualisée que l'UAC, il y a d'énormes chances que ce qui convient pour les uns, ne le soit pas pour les autres. En l'occurrence, l'enseignement basé sur les compétences, qui apparaît comme l'un des paramètres capitaux du système LMD est-il la méthode d'enseignement indiquée pour les facultés d'enseignement général ? Si pour l'instant les curriculums se déclinent dans ce sens et que les enseignants s'efforcent de suivre le rythme de la cadence pédagogique, il semble qu'en pratique, les méthodes traditionnelles soient toujours fortement utilisées.

Pour avoir une idée plus nette de la situation, nous avons réalisé des entretiens auprès de quelques enseignants dans l'intention d'appréhender la réalité des pratiques enseignantes à l'UAC.

3- Vers une connaissance plus précise des pratiques enseignantes actuelles à l'UAC

Nous avons choisi l'entretien comme outil d'investigation pour la commodité qu'il nous a offert. En effet, nous savons par expérience que les enseignants répondent difficilement aux questionnaires d'enquête relatifs aux pratiques enseignantes ou évaluatives (Houessou, 2007, 2010). Aussi, avons-nous trouvé opportun la méthode de l'entretien qui se présente simplement comme « *une conversation ayant un but* » (Matalon & Ghiglione, 1998, p.58).

Les différents entretiens nous ont ainsi permis de recueillir les propos des enseignants sur les manières concrètes dont ils conduisent leurs cours à l'UAC. Ce faisant, la plupart d'entre eux en ont profité pour donner leur avis sur la méthode officielle actuelle, à savoir l'enseignement basé sur les compétences.

Les entretiens se sont déroulés sur les campus d'Abomey-Calavi et de Cotonou et ont été menés par trois équipes de deux étudiants en fin de cycle en sciences de l'éducation. Les binômes sont constitués d'une fille et d'un garçon soit six personnes au total. La difficulté à obtenir des rendez-vous auprès des enseignants a étalé la période d'enquête sur deux mois (mai-juin 2010) au cours desquels, 22 entretiens ont pu être réalisés.

Certains enseignants ont été intentionnellement choisis de par leur position en marge de leur fonction. Nous avons ainsi interrogé trois membres de la CRPU, deux syndicalistes, un membre de la CUD, 3 psychopédagogues et 13 enseignants parmi lesquels on retrouve des chefs de départements ou des doyens d'entités. Au final, 14 des enseignants interrogés sont en faculté d'enseignement général et 8 en faculté d'enseignement professionnel. Le guide d'entretien ne s'est pas pour autant modifié en fonction des positions des uns et des autres ; positions qui de toutes les façons ont déteint sur les entretiens. Étant tous enseignants, les deux questions fondamentales qui ont structuré les entretiens et qui s'adressaient en propre à chaque enseignant sont les suivantes :

1- comment enseignez-vous actuellement ? (c'est-à-dire quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour dispenser votre cours ?
2- quelles stratégies d'enseignement pensez-vous qu'on puisse mettre en place dans un contexte comme celui des

facultés d'enseignement général où les effectifs sont plus que pléthorique ?

Les entretiens ont été enregistrés et les propos des interviewés retranscrits par la suite. Nous procédons à l'analyse de contenu de ces entretiens, cet instrument d'analyse ayant pour objectif d'analyser le contenu d'une conversation, d'un dialogue, d'un discours. Elle consiste à faire ressortir les différents thèmes ou aspects qui donnent au texte toute sa signifiance. Nous présentons les tendances générales qui se dégagent de la première question et la deuxième question faisant l'objet d'appréciations personnelles des personnes interrogées, nous structurons les points de vue autour de thèmes communs que nous avons pu dégager des réponses apportées.

Les pratiques enseignantes actuelles à l'UAC

Fort de nos observations, nous pensions obtenir des réponses nettement différenciées. En l'occurrence, nous pensions que les enseignants intervenant dans les établissements de formation professionnelle seraient enclins à l'ABC, en opposition à ceux des établissements de formation générale. Mais les réponses obtenues sont presque toutes nuancées. Certes, certains affirment radicalement qu'ils utilisent l'enseignement basé sur les compétences. Ce qui installe toutes les activités qu'ils ont dans cette dynamique : « *je donne le plan du cours dès la rentrée, les objectifs et la méthode des examens (…). Je fais essentiellement des exposés avec les étudiants en fin de cycle. Pour les autres années, certains chapitres sont expliqués par power point. Je choisis dans mon cours les parties qui me paraissent fondamentales et ces chapitres prioritaires sont développés par moi-même. Après, ce sont les recherches, les travaux de groupes* » affirme un enseignant de l'EPAC.

Mais d'autres se montrent plus critiques et plus nuancés au regard des résultats des étudiants même s'ils restent dans cette tendance en s'efforçant de trouver la formule qui passera le mieux. Un enseignant de la FSS s'exprime ainsi : « *l'année dernière, je n'ai pas donné de cours (magistral). Je demandais aux étudiants de préparer des exposés et je faisais le point après. Mais j'ai constaté que cette méthode n'était pas bénéfique pour eux ; à la fin de l'examen, les notes n'étaient pas bonnes. Cette année, j'ai changé, je dispense le cours sous plusieurs formes, soit je dicte, soit j'explique et ils prennent notes… c'est en fonction de l'auditoire !* »

Dans les facultés de formation générale, il n'y a pas de réponse radicalisée. Les enseignants, bien que connaissant l'enseignement basé sur les compétences en vigueur, font le choix délibéré de maintenir l'exposé magistral comme pratique enseignante permanente et la justifie soit par l'impossibilité actuelle d'atteindre l'efficacité avec l'ABC, au regard des problèmes inhérents à l'UAC. Un professeur de la FLASH s'exprime ainsi à ce propos : « *je dicte les objectifs du cours au début. (…). Mais en l'absence de bibliothèques et donc de documents, comment voulez-vous que les étudiants aillent faire de la recherche ? (…). Avec les effectifs actuels, on ne peut faire autrement que de continuer à l'ancienne, c'est-à-dire faire des cours magistraux et dicter aux étudiants ce qu'ils doivent retenir. Actuellement c'est ce qui se fait et qui probablement se fera encore longtemps* ». Soit, à cause des effectifs pléthoriques ou encore par certitude que les méthodes traditionnelles demeurent efficaces et qu'il n'y a pas lieu de les changer : « *je donne mon cours de façon classique car je suis contre le système de polycopie. Je donne la bibliographie et il y a un ouvrage que je cite toujours, c'est la grammaire française puisque les étudiants écrivent de moins en moins bien. Je dicte le cours en donnant le maximum d'idées susceptibles de les inciter à aller lire. Si le cours est fait traditionnellement, cela développe beaucoup la mémoire auditive de l'étudiant* » affirme un autre enseignant de la FLASH.

Les enseignants des facultés d'enseignement général sont toutefois informés des pratiques nouvelles et autant faire se peut, ils s'efforcent de s'y conformer : « *j'utilise l'ABC pour les petits comme pour les grands groupes. Des supports sont mis à la disposition des étudiants et cela leur permet de poser des questions auxquelles je réponds. Cela permet la participation effective de l'étudiant* » nous dit un enseignant de la FAST.

Ce que nous pouvons retenir, c'est que l'ABC est bien connu de tous les enseignants qui s'efforcent pour la plupart de la mettre en pratique quand cela est possible. Il y a donc un changement des pratiques qui est en cours. Ces réponses des enseignants confirment les perceptions des étudiants que nous avions interrogés quelques mois plus tôt. En effet, seulement 15.9% des étudiants prétendent recevoir les cours sous forme de syllabus. La diction des cours par les professeurs (34.6%) semble la plus fréquente. Il est tout de même vrai que 45.8% des étudiants estiment que les professeurs alternent entre le cours magistral induisant une prise de notes, la diction et la remise de polycopiés à partir du moment où le principe des syllabus n'est toujours pas réglementaire : les professeurs

conçoivent, multiplient et vendent eux-mêmes, à des prix arbitraires et sans aucun contrôle académique, leurs syllabus (Houessou, 2010).

Perspectives pour une amélioration de la qualité de l'enseignement à l'UAC

Presque tous les enseignants sont unanimes sur le fait que les principes du système LMD invitent les enseignants à des pratiques enseignantes nouvelles auxquelles il faudra bien s'adapter. Mais pour y arriver, pour que l'ABC puisse être vraiment applicable et ce, même dans les facultés d'enseignement général, il faut que certaines conditions soient remplies.

La formation des enseignants

Des enseignants interrogés ont attiré l'attention sur le fait qu'ils avaient reçu une formation pédagogique (au secondaire ou en formation continue à l'université) qui leur permet de savoir *a priori* comment enseigner à l'université. Ce qui n'est malheureusement pas le cas pour la plupart des jeunes qui entrent dans la profession et à qui on exige une efficacité en termes d'enseignement, de recherche et de publication. Or, l'ABC exige la mise en pratique de méthodes pédagogiques plus délicates que la pédagogie traditionnelle et, si les enseignants n'y sont pas formés en conséquence, c'est l'inverse de l'objectif visé qui se produit. C'est à juste titre que Hirtt (2009) estime que « *l'APC risque de devenir un élément de plus dans le processus de dualisation de l'école, de renforcement de la sélection sociale hiérarchisante, alimentée par une dérégulation tous azimuts* » (p.11). La formation des enseignants est donc indispensable et des communications doivent se faire de plus en plus dans ce sens pour familiariser les professeurs d'université qui n'y sont plus habitués. C'est à juste titre que pour Rege-Colet, la fonction de conseiller pédagogique en milieu universitaire est une fonction en devenir (2006).

La gestion des effectifs

La plupart des personnes interrogées reviennent également sur le facteur démographique qui sape les efforts et maintient l'UAC dans une stagnation académique. « *Ici à la FAST, nous avons les cours théoriques, la pratique et les travaux dirigés. Vu le nombre des étudiants qui augmente, il y a des problèmes de salles et d'équipements, ce qui entraine un dysfonctionnement* » ; à la FLASH, « *avec le nombre des étudiants, il est difficile d'accéder aux méthodes exigées par le LMD ; c'est tellement de complications que je maintiens comme je l'ai dit au début que l'ancien système a encore de beaux jours devant lui* ». Des

constats qui rendent ainsi impérieux la formation de docteurs de sorte à réduire le ratio enseignant/étudiants qui, pour l'instant, est trop élevé.

La maîtrise du LMD

Quelques enseignants sont revenus sur la nécessité pour les enseignants de comprendre que faire le LMD ne signifie pas nécessairement faire de l'ABC. Comme le dit Hirtt (2009), « *on peut parfaitement détruire le diplôme sans rien changer par ailleurs à l'enseignement et l'on peut aussi facilement refonder l'Ecole sur la base de compétences sans toucher au diplôme* » (p.8). Aussi est-il important que les responsables institutionnels mettent en œuvre avec lucidité, les principes du LMD, au regard des réalités internes à l'UAC

Conclusion : un modèle pédagogique pour l'UAC ?

Quel modèle pédagogique faut-il alors proposer pour une amélioration de la qualité de l'enseignement aux enseignants de l'UAC ? Parler de modèle pédagogique, c'est d'abord souhaiter que les pratiques s'organisent de manière cohérente (Bireaud, 1990 ; Dupont & Ossandon, 1994), que les différents acteurs de la relation éducative constituent un ensemble d'éléments en synergie, s'articulant les uns aux autres en vue d'atteindre des objectifs communs.

A ce sujet, il serait opportun pour l'UAC de réfléchir sur cinq leviers institutionnels que proposent Parmentier (2006) pour la qualité de l'enseignement universitaire. Ces cinq leviers (1- définir un projet institutionnel de référence 2- décrire et analyser les pratiques 3- évaluer (pour réguler) les pratiques 4- conseiller et former les enseignants 5- soutenir les initiatives et l'engagement pédagogique) reposent sur trois paramètres fondamentaux :

- prendre appui sur la culture institutionnelle : en prenant pour référence les valeurs culturelles et les bonnes pratiques sociales universitaires, les mesures pédagogiques sont comprises et portées par tous. Pour ce faire, il est indispensable de se familiariser avec le projet institutionnel, de le produire et de l'actualiser aussi souvent que possible. Il est aussi indispensable de favoriser la recherche sur la pédagogie universitaire de sorte à avoir des descriptions et des analyses des pratiques pédagogiques en cours. C'est en connaissant l'existant qu'on peut mieux réfléchir à l'améliorer ;
- Soutenir l'innovation car il n'y a pas de qualité sans ouverture au changement. Les enseignants qui prennent des initiatives

pédagogiques ont parfois besoin d'être conseillés et formés, mais aussi soutenus et valorisés par leur institution ;
- Assurer un monitoring régulier en évaluant régulièrement l'efficacité des pratiques.

De telles dispositions nécessitent des moyens matériels, logistiques et humains pour l'UAC. Le professeur, décidant des stratégies de formation et des auxiliaires pédagogiques à utiliser, pourrait améliorer ses prestations pédagogiques pour peu qu'on mette à sa disposition un système ou un mécanisme pédagogique contextuel car, il n'y a *« pas de message sans contexte. Pas de signification sans contexte. Pas de sens sans contexte. Pas de contexte sans contexte »* (Trocmé-Fabre, 1987). C'est dire, en fin de compte, que la pratique enseignante est en pleine mutation[2] à l'UAC et il appartient encore aux enseignants de sortir de ces mutations plus performants que déstructurés.

Indications bibliographiques

- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. In Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a.
- Bireaud, A. (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Editions Organisation.
- Bogniaho, A. & Akpo, C. (2009). *Ateliers de formation pédagogique continue à l'UAC (2008-2009)*. Cotonou. Presses d'Intergraphic.
- Cellule Universitaire LMD-UAC (2007). *Pour une appropriation du système LMD à l'Université d'Abomey-Calavi*. Abomey-Calavi. UAC.
- Commission Universitaire pour le Développement (2010). *Rapport d'activités (2008-2009)*. Bruxelles. CUD.
- D'Ivernois, J-F. (1998), *Préface*, in Leclercq, D. (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga.
- Daele, A. & Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. Université de Lausanne. Centre de soutien à l'enseignement.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1994), *La pédagogie universitaire*, Paris PUF, collection Que sais-je ?, n°2891.
- FSA (2010). *Enseignement basé sur les compétences : manuel d'application dans le domaine des sciences agronomiques à*

2 En référence à l'ouvrage publié sous la direction de Romainville & Rege Colet (2006) intitulé La pratique enseignante en mutation à l'université.

l'Université d'Abomey-Calavi. Abomey-Calavi. FSA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998), *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin.
- Glidja, J. & Djohossou, D. (2003), *Mission d'Audit Organisationnel du Personnel Administratif de l'UAC*, Abomey-Calavi.
- Hirtt, N. (2009). Approche par les compétences. Genèse, rêve et faiblesses d'une approche pédagogique à mille et interminables polémiques. In *Fit Education* n°007&008/2009.
- Houessou, P. (2007). *Les déterminants de l'échec à l'Université d'Abomey-Calavi : état des lieux, analyses et perspectives.* Mons : Presses Universitaires de Mons.
- Houessou, P. (2010). La perception de l'évaluation des acquis par les étudiants de l'UAC au Bénin : enquête liminaire à la FLASH. In Revue *IMO IRIKISI, la revue des humanistes du Bénin.* Vol.2, n°1. Université d'Abomey-Calavi. Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, pp. 91-108.
- Leclercq, D., Gibbs, G. & Jenkins, A. (1998), *Le défi des grands groupes*, in Leclercq, D. (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga.
- *Microsoft Encarta 2006* (2005), Microsoft Corporation.
- Ramsden, P. (1992), *Learning to teach in higher education*, London, Routledge.
- REESAO (2005). *Actes du séminaire interuniversitaire de pilotage du système LMD.* Lomé.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a.
- Romainville, M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, l'Harmattan.
- Trocmé-Fabre, H. (1987), *J'apprends donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- UAC (2010). *Les offres de formation dans les entités de l'UAC 2010-2011*. Abomey-Calavi. UAC.
- Vial, J. (1982), *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, Les Editions ESF.

PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION DU CORPS D'ENCADREMENT

INSPECTEUR CÉLESTIN AZANMASSO, CHEF SERVICE ÉTUDE À L'ECOLE DE FORMATION DU PERSONNEL D'ENCADREMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Introduction

Fondation et pilier de la citoyenneté béninoise, le système éducatif béninois est au bord de l'épuisement. En voici quelques manifestations:

- le corps enseignant montre ses limites face à la massification scolaire, la dégradation du niveau des apprenants et des conditions d'enseignement ;
- les parents d'élèves ont perdu confiance dans l'éducation publique. Ils se tournent de ce fait vers l'école privée ;
- l'État, forum après forum, document stratégique sur documents stratégiques, peine presque constamment à apporter des débuts de solutions pour soulager son système éducatif.

Dès lors, l'État béninois a créé l'École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale (EFPEEN) comme cadre institutionnel de formation initiale et continue du corps d'encadrement. Cette institution se doit d'être aguerrie face aux nombreux problèmes nés de la massification, corollaire de la démocratisation de l'école, du faible niveau académique et pédagogique des enseignants, de l'inadéquation des profils des enseignants, de l'échec scolaire, etc.

Présentation et état des lieux de l'École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale

Quelques textes fondamentaux marquent l'histoire de l'EFPEEN. Entre autres :

- Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975 portant création de l'Ecole des Inspecteurs (formation des inspecteurs adjoints qui occupaient la position de conseillers pédagogiques auprès des inspecteurs des enseignements maternel et primaire) ;
- Arrêté interministériel N° 790/MEMS/MEMB/MTAS/MFE/ DGM du 28 octobre 1986 et Loi N° 2005-33 du 06 octobre 2005 portant

modification de la loi 2003 portant Orientation de l'Education Nationale. Ces textes consacrent à l'école la dénomination de : Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale (CFPEEN)

- Décret N° 2010-634 du 31 décembre 2010 portant AOF du CFPEEN, qui dispose désormais que cette structure est dotée d'une autonomie de gestion ;
- Décret N° 2015-461 du 07 septembre 2015 portant AOF change à nouveau la dénomination qui devient : École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'éducation Nationale (EFPEEN), désormais structure dotée de de personnalité morale et de l'autonomie financière.

Missions de l'EFPEEN :

L'EFPEEN a pour mission la formation des cadres des corps d'encadrement et de contrôle :

- des enseignements maternel, primaire, secondaire général et de la formation technique et professionnelle du secteur public ;
- des personnels de l'administration scolaire des secteurs public et privé.

Pour cette mission, l'École offre 12 champs de formations à savoir :

- la formation initiale et continue des inspecteurs des enseignements maternel et primaire ;
- la formation initiale et continue des conseillers pédagogiques des enseignements maternel et primaire ;
- la formation initiale et continue des inspecteurs de l'enseignement secondaire général et de la formation technique et professionnelle ;
- la formation initiale et continue des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire général et de la formation technique et professionnelle ;
- la formation initiale et continue des conseillers en orientation scolaire ;
- la formation initiale et continue des personnels de l'administration scolaire (administrateurs scolaires, attachés d'administration scolaire, secrétaires d'administration scolaire, chefs d'établissement, censeurs, surveillants généraux, planificateurs de l'éducation, etc.).

Organisation de l'EFPEEN

Les organes de gestion de l'EFPEEN sont les suivants :

- Conseil d'Administration
- Comité de direction
- Conseil Scientifique
- Conseil Pédagogique
- Conseil des Professeurs

Les réformes entreprises à l'EFPEEN

Étant donné la dis-qualité de l'école béninoise qui interpelle le corps d'encadrement, l'EFPEEN a entrepris depuis 2013 des reformes sur trois plans :

➔ **Administratif**

Prise des textes :

- Décret N ° 2014-219 du 26 mars 2014 portant nomination des membres du conseil d'administration du CFPEEN ;
- Décret N°2015-461 du 07 septembre 2015 portant Attributions, Organisation et Fonctionnement de L'École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation Nationale (EFPEEN) ;
- 2017 : Réalisation du manuel de procédures de gestion administrative, pédagogique, financière et comptable

➔ **Pédagogique**

Réforme des horaires de cours :

- 8h-12h et 13h-16h : pour les stagiaires du premier degré ;
- 8h-14h : pour les stagiaires du second degré.
- instauration du stage en responsabilité sur toute l'étendue du territoire (6 semaines au 1er degré et 12 semaines au second degré) ;

2017 : Élaboration des curricula de formation initiale

2017 : Élaboration des guides de rédaction des rapports, mémoires et plan de cours.

➔ **Infrastructurel**

La photo qui qui suit présente l'image du CFPEEN jusqu'en 2013. Ce vieux bâtiment abrite une salle unique de classe de 40 places. Les conditions de travail y étaient presque insupportables.

Site du CFPEEN jusqu'en 2013

Site de l'EFPEEN depuis 2015

(*4 salles de classes de 60 places chacune, 2 salles de classes de 120 places chacune*)

Les problèmes :

Ils sont surtout d'ordres matériel et infrastructurel : absence de bloc administratif, de laboratoire de référence pour les travaux pratiques.

Conclusion & Perspective

La valorisation de la formation du corps d'encadrement est un pilier important pour une meilleure qualité des pratiques enseignantes en rapport avec la qualité des apprentissages scolaires, gage d'un développement certain de notre pays.

L'État gagnerait à mettre en valeur le site de l'EFPEEN pour y créer un complexe avec résidence.

A court terme, les réalisations suivantes méritent d'être envisagées :

- relecture du plan de formation dans le sens du renforcement du compagnonnage dans le processus de la formation ;
- construction d'un bloc administratif ;
- construction d'un laboratoire de référence pour les travaux pratiques ;
- construction d'une salle multimédia bien équipée.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE LA MATERNELLE ET DU PRIMAIRE: BILAN ET PERPECTIVES.

BIO LUC AKIYO, CHEF DU SERVICE DE LA FORMATION DE L'INFRE

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'offre éducative, le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) organise à travers à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) les formations présentielle, à distance et continue des enseignants.

C'est à ce titre que l'INFRE met en œuvre tous les ans des séances de renforcements de capacités au profit des enseignantes et enseignants de la maternelle et du primaire en vue de :

- pallier les insuffisances constatées chez eux lors des inspections pédagogiques ;
- favoriser leur qualification professionnelle en élevant leur niveau de culture en pédagogie générale et en pédagogie appliquée et mieux les outiller aux techniques rédactionnelles.

Quel est alors aujourd'hui l'état des lieux de ces formations organisées au profit des enseignants ?

Quelles sont les perspectives et les visions pour une amélioration significative du niveau de nos apprenants ?

Etats des lieux

L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) en tant qu'ingénierie pédagogique a organisé au cours des cinq dernières années :

- ✓ la formation à distance au profit de près de 46.000 enseignants candidats aux divers examens et concours professionnels du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP), du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseillers Pédagogiques (CAFCP).

- ✓ La formation de plus de 250 Conseillers Pédagogiques au Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire (CAIP) ;
- ✓ la formation de cent (100) nouveaux formateurs des Ecoles Normales d'Instituteurs.
- ✓ la formation continue de plus de 580 enseignants et enseignantes, ce qui offre à ceux-ci l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances en vue de l'élévation de leurs niveaux de qualification professionnelle à travers l'Université de Vacances qui se tient tous les ans.
- ✓ la formation de 500 directeurs d'application et maîtres d'application puis de 50 enseignants permanents des Ecoles Normales d'Instituteurs pour la mise en œuvre du coaching pédagogique au profit de 1300 élèves-maîtres des ENI de Dogbo, de Kandi, d'Abomey et de Djougou en 2013 avec l'appui du Programme FAST-TRACK.
- ✓ la formation de près de 185.000 enseignants et de 1.080 formateurs (Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques) dans le cadre des journées pédagogiques de concertation et de réflexion pour les rentrées scolaires de chaque année académique.

Au cours de l'année 2017, l'INFRE a réalisé les formations ci-après :

- ✓ Financement du Programme Fonds Commun Budgétaire Partenariat Mondial pour l'Education (FCB-PME)
- ✓ Formation de 5180 enseignants sur la gestion des classes multigrades avec l'appui ;
- ✓ Formation de 6720 enseignants évalués des vingt-cinq (25) communes PME et de huit (08) communes non PME de l'Atacora et de la Donga sur les outils linguistiques et les mathématiques ;
- ✓ Formation de 5086 Responsables d'Unités Pédagogiques (RUP) et Co Responsables d'Unités Pédagogiques (Co-RUP) sur l'évaluation des apprentissages et la gestion du temps d'apprentissage.

Financement de l'UNICEF

- ✓ Formation de 09 inspecteurs et de 99 animateurs d'espaces enfances sur les pratiques d'éveil essentielles et les pratiques familiales d'éveil ;
- ✓ Formation de 09 inspecteurs, 18 conseillers pédagogiques et de 50 directeurs d'écoles sur la préscolarisation des enfants ;
- ✓ Formation de 500 enseignants sur les pratiques de classes en français et en mathématiques ;
- ✓ Formation de 304 RUP et Co-RUP sur la gestion des classes multigrades et la typologie de la dictée.

Méthodologies de Formation

Formation présentielle

La formation présentielle est une formation de proximité en mode face-à-face. Les cours sont dispensés directement aux enseignants de façon interactive. Cette formation se déroule pendant les grandes vacances (Juillet à Septembre) et durant les congés scolaires autour des contenus didactique et pédagogique sur les différents sites de regroupement retenus.

Formation à distance

Elle consiste à mettre à la disposition des candidats des modules de formation et de donner aux postulants des devoirs de maison pour les outiller à affronter avec succès les divers examens et concours professionnels. Ces devoirs sont corrigés, assortis d'observations et des conseils pratiques au profit des candidats. Les cours à distance sont souvent organisés dans les circonscriptions des postulants conformément à la programmation de l'INFRE.

Le coaching pédagogique

Le coaching est un accompagnement de proximité que les directeurs d'application, les maîtres d'application et les enseignants permanents des ENI mettent en application dans les classes des enseignants en stage de professionnalisation afin d'apporter des remédiations à leurs pratiques pédagogiques.

Objectif général des formations

De façon générale, il s'agit d'une part, pour l'INFRE, de contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements maternel et primaire à travers le renforcement des capacités des enseignants et d'autre part, de préparer chaque année, les enseignants candidats aux examens ci-dessus cités, en les aidant à s'approprier l'essentiel des connaissances requises afin de traiter efficacement et aisément les différentes épreuves qui leur seront proposées.

Mécanismes et stratégies mis en œuvre

Pour atteindre les résultats planifiés, les mécanismes et stratégies suivants ont été mis en place :

- ✓ des séances de concertations nationales, d'appropriation des modules de formation, de clarification des cahiers des charges et de précision sur la conduite à tenir, se déroulent souvent pendant (02) deux ou trois (03) jours avec un certain nombre de cadres des structures concernées du MEMP et des personnes ressources ;

- ✓ des séances d'ateliers fermés et ouverts permettent d'échanger sur les stratégies et les dispositions pratiques de formation et de préciser les rôles, les tâches, les devoirs et les droits des différents acteurs de la formation. C'est aussi l'occasion de remettre le matériel de formation aux formateurs. Elles se déroulent dans les (12) douze départements, soit dans les six anciens départements. Ces séances sont sanctionnées par des rapports.

- ✓ les formations proprement dites se déroulent dans les Circonscriptions Scolaires conformément aux dispositions prises par le Comité de Pilotage du MEMP, l'INFRE, et les PTF ;

- ✓ un atelier bilan de (02) deux ou de (03) trois jours est souvent organisé pour permettre de rédiger le rapport final des formations.

Perspectives et visions

Fort des expériences acquises, les perspectives suivantes sont envisagées :

- formation d'élévation de niveau en français et en mathématiques de tous les ex-enseignants communautaires formés en 2007 ;
- connexion du matériel informatique du service de la formation de l'INFRE au réseau internet pour la mise en ligne des cours et autres correspondances au profit des enseignants sur toute l'étendue du territoire nationale ;
- la non limitation des thèmes de formation continue par l'INFRE ;
- la révision de la durée de la formation à distance pour les candidats aux examens et concours professionnels ;
- le caractère obligatoire de la formation à distance pour les candidats aux examens et concours professionnels ;
- la généralisation de la formation sur l'évaluation des apprentissages, la gestion du temps d'apprentissage, les mathématiques et les outils linguistiques au niveau de tous les enseignants ;
- la proposition d'un sujet de dissertation pédagogique pour la pédagogie générale et l'étude de cas pour la pédagogie appliquée pour les candidats aux examens professionnels ;
- l'affectation des coefficients aux épreuves à raison de coefficient un (01) pour la pédagogie générale et de coefficient deux (02) pour la pédagogie appliquée ;
- la prise en compte de l'Education Artistique comme une option aux examens professionnels.

CONCLUSION

Toutes les formations citées supra ont permis de pallier quelques insuffisances pédagogiques chez les enseignants. Cependant il reste à l'INFRE beaucoup de défis à relever. Et pour relever ces défis, il nous faut assez de moyens.

Nous profitons de cette tribune pour solliciter l'aide des Partenaires Techniques et Financiers de quelque nature que ce soit pour contribuer réellement à l'amélioration significative des situations d'apprentissage dans nos classes.

FORMER LES ENSEIGNANTS PAR L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DE PRATIQUES: UNE DÉMARCHE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE

MARGUERITE ALTET, PROFESSEURE ÉMÉRITE DES UNIVERSITÉS
UNIVERSITÉ DE NANTES – CREN - OPEN - OPERA

Pour ce qui concerne le professeur Altet, nous avons fait l'option de proposer ici sa présentation dans son intégralité.

PROFESSIONNALISATION

Des constantes: une tendance internationale de transformation structurelle d'un métier d'exécution vers une profession (=> connaissances universitaires, formation longue, autonomie au travail, responsabilité et jugement professionnel, stratégies éthiques)
et un processus à plusieurs degrés et plusieurs dimensions, concernant à la fois la formation et la profession
Évolution du métier, des anciennes professionnalités (des conditions d'exercice); construction de nouvelles professionnalités adaptées aux conditions et situations professionnelles nouvelles centrées sur la réussite des apprentissages

PROFESSIONNALISATION ET FORMATION A L'ENSEIGNEMENT = UN NOUVEAU PARADIGME

Un processus et des enjeux:
Répondre aux défis de démocratisation et de développement de la qualité qu'ont a relevé les systèmes éducatifs
Préparer à la complexité du métier, à son évolution et à la gestion de situations incertaines, en aidant à construire un répertoire de savoirs professionnels et de compétences spécifiques au métier, en prenant en compte :

- La dimension de l'enseignant professionnel, des compétences propres à la profession, de référentiel
- La dimension de formation professionnalisante
- La dimension d'alternance intégrative
- La dimension de réflexivité, d'analyse de pratiques ;
- La dimension de recherche

LE TRAVAIL ENSEIGNANT A CHANGE

Connaître les matières à enseigner et des recettes de gestion de classe ne suffisent plus;

Travail enseignant = une activité complexe de haut niveau, des savoirs multiples, des compétences et des attitudes propres à faciliter l'apprentissage, un respect des élèves, de leur hétérogénéité, une ouverture aux autres cultures, une habileté à coopérer avec les parents et les collègues, ainsi qu'une dose d'autonomie et un jugement professionnel.

= un travail spécialisé et complexe avec et sur autrui, exigeant où les relations avec les élèves sont centrales = du professionnalisme.

L'ALTERNANCE INTEGRATIVE : 3 LOGIQUES DE CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITE A ARTICULER

Logique de l'acquisition des savoirs professionnels

Savoirs disciplinaires, pédagogiques didactiques ancrés dans les situations qui se construisent dans l'Ecole de formation et sur le terrain

Logique de l'action

Stages, formation didactique, séances de préparation de situations

= construction de savoirs d'action relatifs à une situation et de savoirs théoriques, construction de routines, de procédures, de capacités d'action, de compétences « incorporées à l'action ou «transférables »

Logique de la réflexion sur l'action

Dispositifs d'analyse de pratiques, visites, tutorat

= construction de « méta-compétences », du « savoir-analyser » son action, sa démarche en situation, problématiser, juger

UN MODELE DE FORMATION EN ALTERNANCE

Pratique Théorie Pratique

En deux processus :

de la pratique à la pratique

en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schèmes d'action

de la théorie à la théorie

en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables

« Former des enseignants-professionnels »

ALTET-De Boeck 1996

L'ANALYSE DE PRATIQUES : 5 COMPOSANTES CONSTITUTIVES

1. L'observation (décrire le perçu)
2. La problématisation (ce qui pose question, un angle d'attaque)
3. L'analyse créer du sens
4. La théorisation savoirs, modèles de compréhension et d'action
5. La conception de nouvelles pratiques
   réinvestir dans l'action

= une démarche réflexive sur le sens
(Suivie d'une évaluation fondée.)

APPRENDRE A OBSERVER

Délimiter des aspects, des champs d'observation
Décrire, relever des observables, des indices, indicateurs
Réaliser des outils d'observation, organisateurs des points recueillis
Mener interprétation et analyse

ANALYSER, CE N'EST PAS EVALUER…

C'est mettre en relation,donner du sens, comprendre
A *contrario*, évaluer, c'est porter des jugements, mesurer des écarts par rapport à des normes : confrontation référé / référent
L'analyse des pratiques requiert le NON-JUGEMENT DE VALEUR

3. ÉVALUER =

Examiner le degré d'adéquation (un processus de jugement)
- entre un ensemble d'informations
pertinents dans le choix,
valides dans le choix
et fiables dans la récolte
et un ensemble de critères (valeurs de référence) pertinents dans le choix,
valides par rapport aux objectifs
et fiables dans leur utilisation
pour attribuer une signification (attribution d'une valeur) aux résultats de cette confrontation et ainsi prendre une décision fondée.

L'ÉVALUATION : DEUX CULTURES, DEUX POSTURES

Analyser, oui mais de façon compréhensive

- En faisant émerger le décalage entre analyse « spontanée » et analyse réfléchie à partir d'une décentration et d'un questionnement (duel, en groupe).
- En co-construisant des hypothèses multidimensionnelles et systémiques de lecture et d'analyse
- En (re)donnant au sujet de la compréhension, du sens et de la maîtrise de sa pratique

OBJECTIF :

Former des enseignants praticiens réflexifscapables d'analyser leur pratique et de la transformer en savoirs professionnels communicables et en pratiques « améliorées »

UNE FORMATION PAR L'ANALYSE AIDE A CONSTRUIRE UNE PROFESSIONNALITE GLOBALE

Les multiples compétences du métier dans ses différentes dimensions

Une attitude réflexive et critique
Un raisonnement, jugement professionnel
Une capacité d'auto-évaluation, de lucidité
Un engagement dans la coopération entre pairs et le développement professionnel

IL N'Y A PAS D'ANALYSE DE PRATIQUES

Sans « pratiques mises en œuvre » dont part l'analyse,
Sans travail de réflexion à partir des « savoirs pratiques », savoirs d'action produits par une personne à partir de son expérience vécue,
Sans « théorie » = sans référents théoriques issus de la recherche ou formalisés à partir de la pratique, « moyens » pour réfléchir, outils, « savoirs-outils » pour problématiser, pour sortir des routines, recadrer, élargir le registre des réponses possibles, permettre la prise en compte de la complexité de l'action, de son sens.

L'ANALYSE DE PRATIQUES, UNE OCCASION DE PROFESSIONNALISATION

Les caractéristiques professionnalisantes des dispositifs d'analyse de pratiques en place dans les Centres de formation sont :

- Une centration sur la pratique
- Une démarche autour d'une décentration de l'action
- Une tentative de clarification des variables en jeu pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions puis une étape d'analyse de mise en relation des facteurs à l'aide d'outils
- Un levier de changement des représentations et des pratiques

OUTILS, CHAMPS DE L'ANALYSE DE PRATIQUE

Conceptions,
matière, didactique
Relations, climat,
Pédagogie, méthodes, conditions
Place des savoirs
Valeurs, éthique
Processus d'analyse…

L'ANALYSE DE PRATIQUES EST UNE DEMARCHE ET UN LIEU D'ARTICULATION PRATIQUE-THEORIE-PRATIQUE :

Ces dispositifs cherchent tous à articuler les moments de théorie et de pratique autour de pratiques effectives réalisées sur le terrain par des stagiaires ou des enseignants en poste.

Des séances autour d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle réalisée et rapportée au groupe par un, des stagiaire(s) :

étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, récit narratif, pratique enregistrée en vidéo et visionnée, en audio.

LES CARACTERISTIQUES DE LA DEMARCHE EN FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS :

- L'analyse de pratiques est une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité
- L'analyse de pratiques est une démarche groupale :

Analyse par un stagiaire de son propre vécu singulier effectivement mis en œuvre avec des élèves dans une classe ou dans un établissement, devant et avec un groupe de pairs ou, parfois, en relation duelle avec un formateur

L'ANALYSE DE PRATIQUES : UNE DEMARCHE ACCOMPAGNEE.

Le formateur = un expert et un accompagnateur, aide à la distanciation et à la réflexivité

apporte, après avoir laissé s'exprimer les pairs, son analyse d'expert formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle, des hypothèses de lecture

aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action

à dégager une compréhension de la situation globale, à rendre intelligible l'action, repérer son sens.

Il ne s'agit pas de modéliser une pratique standard, mais bien d'aider à situer la pratique observée, à fournir des repères, des hypothèses de lecture et d'action.

L'ANALYSE DE PRATIQUES EST UNE DEMARCHE INSTRUMENTEE

par des savoirs, outils d'analyse :

Elle est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire, mettre en mots, lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Le « savoir-analyser » les pratiques et situations,

2. RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES

CONTEXTE SINGULIER, SITUATIONS, CONTRAINTES

Enseignement Apprentissage

En situation

Un processus interactif situé :

Gestion relationnelle de la situation dynamique du groupe-classe

Gestion pédagogique + gestion

Des conditions E/A didactique

du savoir

Agir communicationnel (Altet, 1994)

CONTEXTE SINGULIER SITUATION, CONTRAINTES

Enseignement Apprentissage

En situation

Un processus interactif situé :

Gestion relationnelle de la situation dynamique du groupe-classe

Gestion pédagogique + gestion

Des conditions E/A didactique du savoir

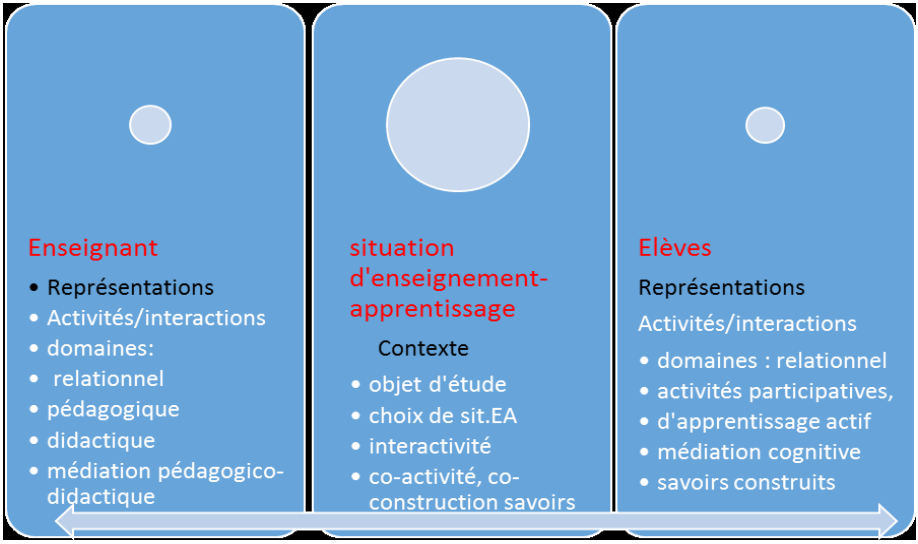
Agir communicationnel (Altet, 1994)

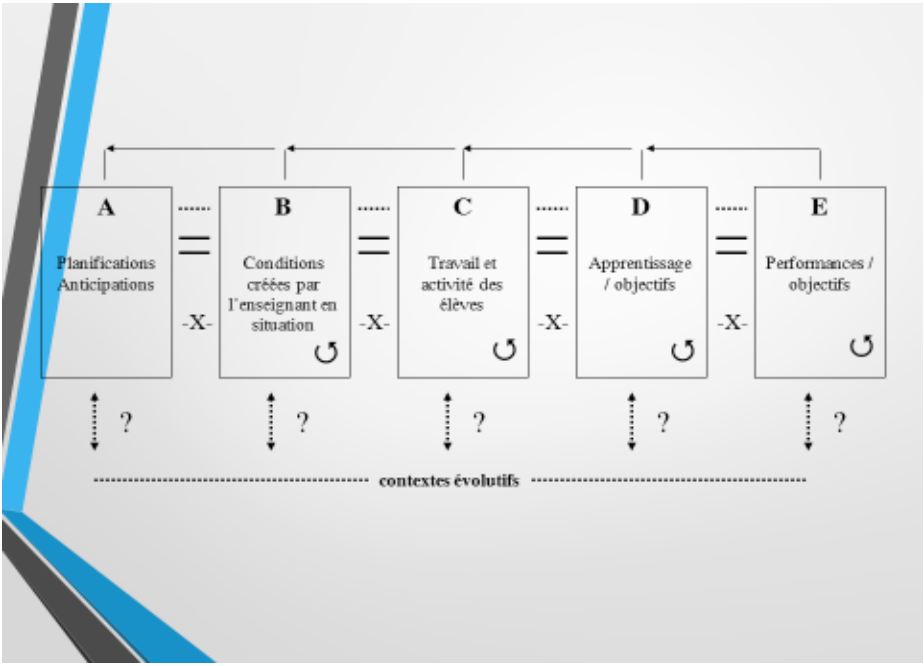
PRATIQUE ENSEIGNANTE : 3 DOMAINES CONSTITUTIFS :

- ✓ Domaine relationnel: climat, gestion de la dynamique de la classe
- ✓ Domaine pédagogique : mise en place des conditions d'apprentissage : facilitateurs et situations d'apprentissage, d'évaluation, d'intégration des acquis
- ✓ Domaine didactique : gestion et structuration des savoirs, gestion des erreurs

+ la structure cognitive de l'enseignant (personne, représentations, choix, SEP)

MODELE D'ARTICULATION ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SITUE-M. ALTET 2014





TRAVAUX ALTET - DEP (Bru, Bressoux, Leconte)

Pratiques enseignantes en CE2 =
Une grande variabilité
<u>Stabilité intra-individuelle pour 4 dimensions :</u>
Organisation temporelle
Conditions de passation de consignes
Interactions maître-élèves
Implication des élèves dans les activités scolaires
Effet-maître = modalités que l'enseignant adopte sur ces 4 dimensions

Recherches sur le processus enseignement-apprentissage efficace

Des nord-américains, anglais<u>sur l'efficacité</u>

1. «Handbook of Research on Teaching»: (4 tomes: 1963, 1973, 1986, 2002)

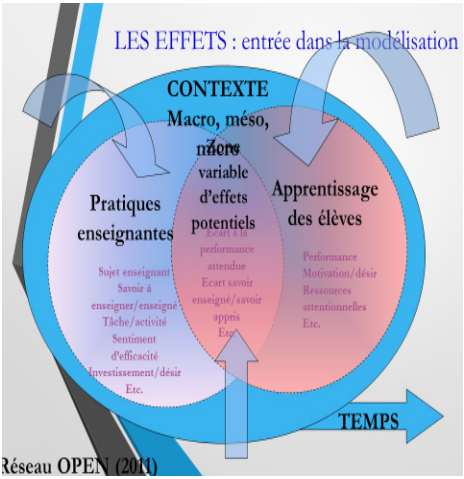
2- Modèles de l'enseignement efficace (Ryans)

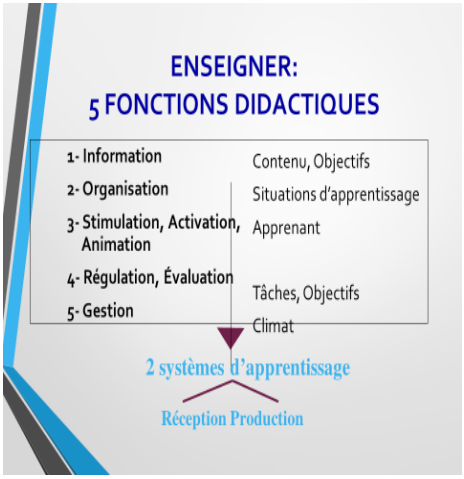
3- Modèles cognitivistes (Clark, Peterson, Shavelson, Tochon)

4- Modèles écologiques (Doyle, Kounin)

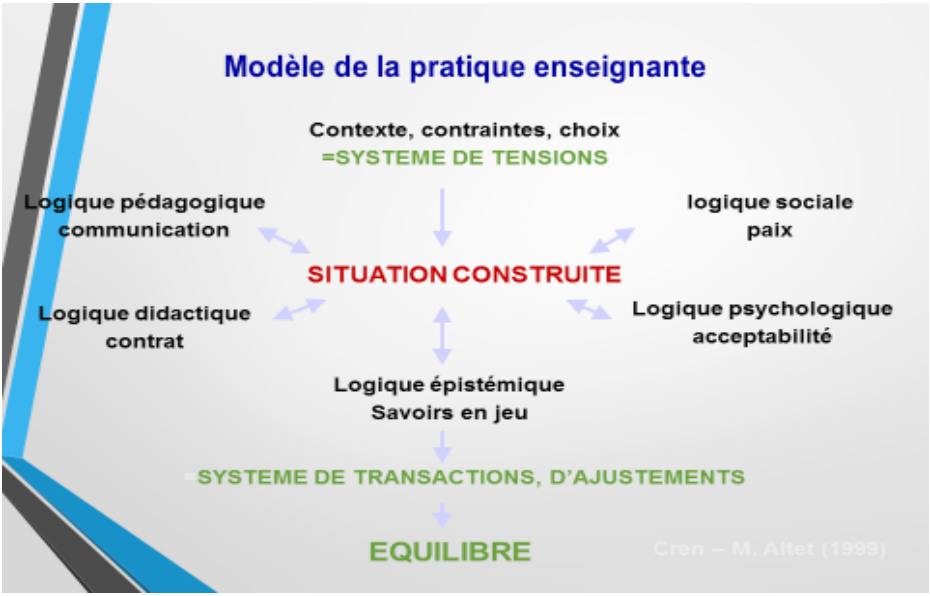
5. Hattie, J. 2008, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement (New-York:Routledge)* sur les <u>variables efficaces de l'E/A</u>

A) A l'origine: l'identification de variables-effets, conditions de l'E/A: (Walberg, Altet, Bru, Clanet,Tupin):

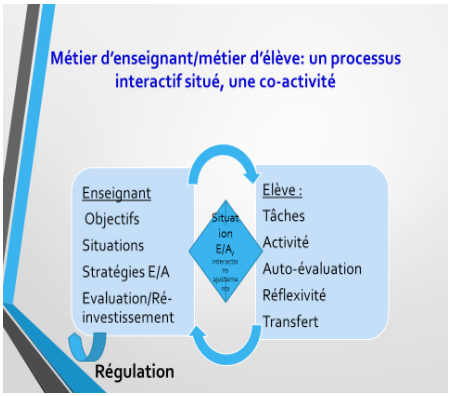


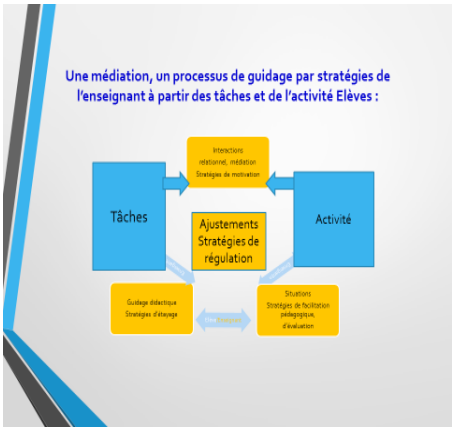


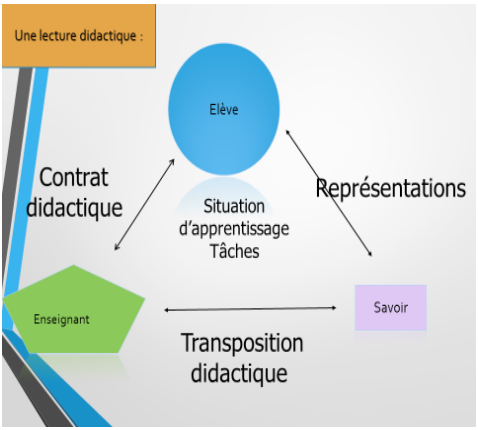
Pour questionner les dimensions de la pratique enseignante
M.Altet (2000)



Un triptyque pour le processus de construction de la compétence par l'élève à partir d'objectifs et de stratégies de l'enseignant :
Activité
Objectifs
Stratégies E/A
Evaluation
Tâches
Situations

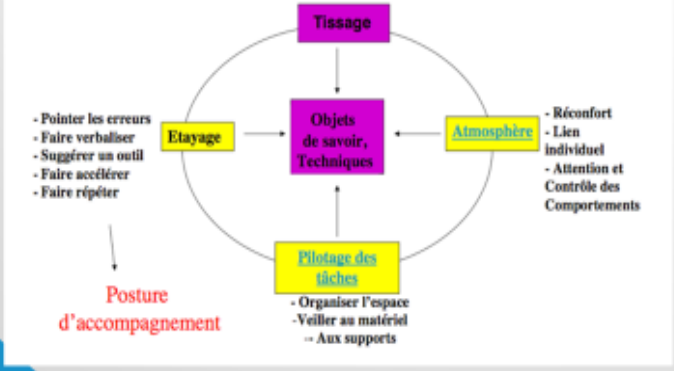

Métier d'enseignant/métier d'élève: un processus interactif situé, une co-activité
Enseignant
Objectifs
Situations
Stratégies E/A
Evaluation/Ré-investissement
Situation E/A
Elève :
Tâches
Activité
Auto-évaluation
Réflexivité
Transfert
Régulation


Une médiation, un processus de guidage par stratégies de l'enseignant à partir des tâches et de l'activité Elèves :
Tâches
Activité
Ajustements Stratégies de régulation


Une lecture didactique :
Elève
Contrat didactique
Représentations
Situation d'apprentissage Tâches
Enseignant
Savoir
Transposition didactique

Le multi agenda de l'enseignant
D.Bucheton

Gestes et préoccupations partageables



L'Analyse de pratiques :

Objectifs	MODES	
	Fonction	Personne
• décrire • lire • mettre en mots • parler, évoquer	Utilisation d'outils conceptuels, de grilles de lecture distanciation	Expression du vécu personnel, énonciation de la personne (implication subjective)

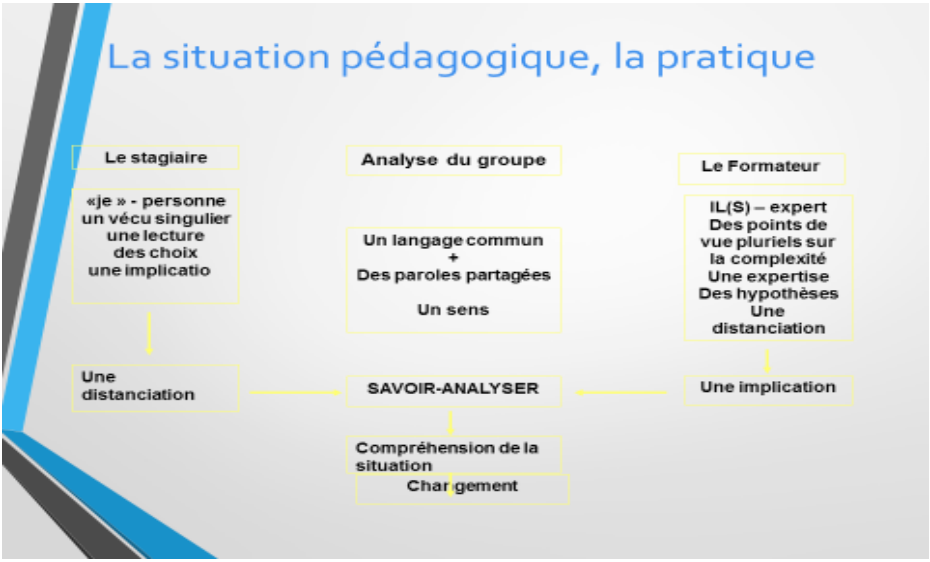
2 Objectifs	Fonction	Personne
- problématiser - mettre en relation - produire du sens - interpréter - comprendre - rationaliser l'expérience	Réflexion sur l'action conscientisation formalisation	De l'implicite à l'explicitation par la parole

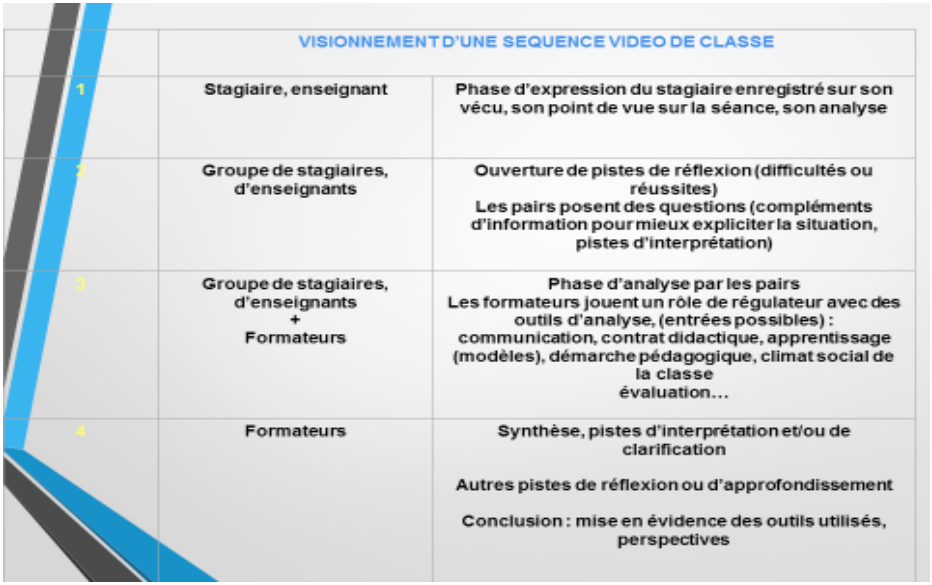
3	Objectifs	Fonction	Personne
	• concevoir, réaliser de nouvelles pratiques • modifier, changer	Construction de pratiques Production de savoirs sur les pratiques	Engagement, développement professionnel Valorisation Recherche

L'analyse de pratiques n'est pas :

4	Objectifs	Fonction	Personne
	- prescrire - proposer des solutions	Conseil, règles d'action (imitation)	Modelage

La situation pédagogique, la pratique





- La stimulation cognitive et motivationnelle
- L'implication, l'engagement dans la tâche
- Les interactions enseignant-apprenant(s), entre pairs, entre groupe de pairs
- La régulation interactive, renforcements et évaluation formative
- La formation méthodologique et métacognitive
- Le climat social du groupe-classe

Travaux sur la compréhension du processus interactif Enseignement/Apprentissage

B)- nos modèles francophones interactionnistes intégrateurs
(Altet, Bru, Clanet, Tardif, Gauthier, Lenoir, Tupin) sur les interactions en classe, les organisateurs des pratiques
C)- Le réseau OPEN
Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2002-2012) basé sur l'observation des pratiques effectives
Décrire, caractériser, comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes
Rassembler et cumuler les données d'enquête sur une période assez longue
Enfin aboutir à la construction d'un outil destinéà rendre compte par observation des pratiques enseignantes telles qu'elles sont
D) Les travaux d'ergonomie cognitive sur l'analyse de l'activité (Faïta, Saujat) ; le cours d'action (Durand); la clinique de l'activité (Y.Clot)

En résumé

L'Analyse de Pratiques, une démarche de formation et de recherche qui aide :
- à comprendre le fonctionnement de la pratique par la réflexivité,
à mettre en place de nouvelles situations d'enseignement ou de formation qui permettent de construire une adaptation aux situations actuelles, de nouvelles compétences
- à produire des savoirs issus de l'observation et de la recherche
pour faire face à l'incertitude des contextes et développer la professionnalité de « nouveaux enseignants » ou formateurs et leur sentiment d'efficacité personnelle
Et accompagner par la recherche le changement sur le terrain avec les praticiens, autour d'innovations avec l'appui d'une formation professionnelle initiale ET continue autour des pratiques et situations professionnelles

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2002). Développer le «savoir analyser» à l'aide de «savoir-outils» http://eduscol.education.fr/
- Altet, M. Vinatier,I. (2008) « Analyser et comprendre la pratique enseignante », Rennes : PUR
- Revue Recherches en éducation, CREN, N°8, (2010) « Formation et professionnalisation » M.Altet, P. Guibert, P. Perrenoud. www.recherches en éducation.net
- M.Altet, R. Etienne, J.Desjardins, L. Paquay, P.Perrenoud (2013) « Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances » Bruxelles, De Boeck
- L.Paquay, P.Perrenoud, M.Altet, J.Desjardins (2014) « Travail réel de l'Enseignant, Bruxelles : De boeck
- Altet, M. Paré, A. Sall,N. (2016) OPERA : « Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages » rapport final et livrets de formationwww.opera.ifadem.org

SYNTHESES DES TRAVAUX DES TROIS JOURNEES

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA,
Docteur Christian Raoul ADEKOU, et
Expédit BOKO-VOU

SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA PREMIERE JOURNEE

Cette première journée de travail qui a été marquée par trois communications a permis de montrer, exemple à l'appui, que le dispositif de formation des enseignants au Bénin mérite d'être amélioré à partir de la mise en place d'une réelle structure d'ingénierie de la formation. En effet, la première communication rend compte des travaux de recherche sur les pratiques enseignantes menés au Burkina Faso par trois (03) chercheurs, Marguerite ALTET, Afsata PARE KABORE, Nacuzon SALL. Les fruits de cette recherche ont permis de construire des outils de formation des enseignants du Burkina. Ces outils reposent essentiellement sur les besoins en formation des enseignants et la formation vise, en général, le changement par l'analyse du fonctionnement des pratiques et par la réflexivité à l'aide des livrets de fiches d'analyse.

Au cours de la seconde communication qui est une suite logique de la première, l'accent a été particulièrement mis sur les pratiques réflexives. Lors de cette communication, une séquence de classe a été visualisée par les participants et a permis à la communicatrice de parcourir avec les participants les différentes étapes de la démarche réflexive. L'analyse réflexive s'oppose à toute pratique impliquant une méthode d'imposition des savoirs.

La fin de cette première journée a été marquée par une dernière communication qui a rappelé les enjeux de la formation à l'éthique. Le communicateur a suffisamment insisté sur la crise des valeurs en milieu scolaire et universitaire. Partant d'une radioscopie des Ecoles Normales Supérieures du Bénin, le communicateur montre qu'il n'est pas possible de parler de professionnalisation de la formation en dehors de toute considération d'ordre éthique, morale et déontologique. Pourtant, en milieu scolaire et universitaire, la formation de l'élève comme celle de l'étudiant ou même celle de l'élève-professeur est influencée par un certain nombre de comportements en rupture avec la morale, l'éthique et la déontologie enseignante. Dans un contexte comme celui décrit par le communicateur,la formation doit davantage tenir compte de la

personnalité de l'apprenant tout en le repositionnant au centre de l'apprentissage. Le dispositif de formation doit constituer le creuset de réflexion sur les valeurs et les comportements moraux, éthiques et déontologiques exigibles en contexte pédagogique.

En somme, il importe de construire un dispositif de formation sur des principes fondamentaux de l'ingénierie et de faire en sorte que la formation proposée repose sur un équilibre entre théorie dont notamment la théorie éthique et sur la pratique qui est ici le terrain d'application des cas pédagogiques concrets et un terrain d'analyse réelle des situations de classe.

SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA DEUXIEME JOURNEE

Les communications de la seconde journée ont permis d'analyser quelques dispositifs de formation des enseignants et des étudiants au Bénin. Il est ressorti de cette analyse, la nécessité de changer de paradigme pour que les interventions dans les écoles de formation et les universités soit plus professionnalisantes. Ce changement de paradigme, a souligné le professeur Altet dans sa communication, passe par la mise en place d'un modèle de formation pertinent. Selon elle, il faut passer du modèle académique classique qui consiste à former un enseignant « instruit » par la théorie ou d'un modèle artisanal qui consiste à former par la pratique un « enseignant » qui exécute, imite et reproduit les pratiques en vigueur par l'observation de praticiens expérimentés, le compagnonnage, à un modèle de l'enseignant-professionnel réfléchi. L'enseignant professionnel réfléchi est un enseignant capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action, par un modèle articulant "pratique-théorie-pratique". Ainsi, la nécessité de concilier théorie et pratique se pose et s'impose. Cette conciliation est une réalité à l'INJEPS comme l'a montré le Professeur BABA-MOUSSA dans sa communication, rendant compte des résultats d'une recherche ayant comparé la perception qu'ont des étudiants de deux instituts (l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Caen) de formation. Ainsi, contrairement aux étudiants de l'IUFM de Caen en France, ceux de l'INJEPS au Bénin arrivent à mieux faire le lien entre l'enseignement théorique reçu et leurs pratiques professionnelles futures. Pour les étudiants de l'INJEPS, les cours théoriques favorisent la maîtrise de la méthodologie de l'enseignement et par ailleurs une meilleure connaissance des élèves et du métier. Il existe donc au Bénin un réel potentiel en formation qu'il est possible d'exploiter, de capitaliser en vue de renforcer la formation dans les écoles qui ont besoin d'un appui en ingénierie de la formation.

La troisième communication de cette journée est le fruit d'une étude exploratoire qui rend compte du mémoire professionnel dans les écoles

normales d'instituteurs (ENI). Selon la communicatrice, Professeure NAPPORN, le mémoire professionnel n'a pas une fin utilitaire parce que ses objectifs ne sont pas inscrits dans un schéma d'amélioration de la recherche en éducation et dans l'amélioration des pratiques professionnelles. A l'instar du professeur Altet, elle a aussi appelé à redéfinir l'utilité du mémoire professionnel qui pourrait constituer un outil au service de la construction des savoirs de l'apprenant et un dispositif réel de professionnalisation de la formation des élèves-maîtres.

Enfin, la dernière communication de la journée a permis de faire ressortir les difficultés relatives à l'Approche Basée sur les Compétences (ABC) pratiquée par certains enseignants dans les facultés de l'Université d'Abomey Calavi et son arrimage avec le système LMD. Il est à retenir que cette approche s'inscrit dans les nouvelles méthodes d'enseignement qui sont en phase avec le système LMD. Cependant, elle est confrontée à de réelles difficultés dans sa mise en œuvre au point où certains enseignants en arrivent à s'en départir tout en voulant rester en accord avec les principes du LMD. Les difficultés de mise en œuvre de l'ABC font que les anciennes méthodes sont souvent sollicitées par certains enseignants en difficulté qui souhaitent évoluer dans leur programme. Quand bien même quelques-uns de ceux-ci estiment mettre en œuvre l'ABC, il n'est pas certain que l'approche soit réellement maîtrisée de tous et dans tous les cas le renforcement des capacités des enseignants s'impose. D'ailleurs, au nombre des leviers que propose le communicateur, le Professeur Patrick HOUESSOU, pour améliorer la qualité des enseignements, certains semblent véritablement trouver écho dans la première communication et mieux s'inscrivent parfaitement dans la dynamique de l'analyse des pratiques. En effet, selon le communicateur, l'amélioration de la qualité des enseignements à l'université passe par : (i) la description et l'analyse des pratiques (ii) l'évaluation (pour réguler) des pratiques (iii) la formation des enseignants.

SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET LEÇONS À TIRER DE LA TROISIEME JOURNEE

En ce qui concerne la 3ème journée, les communications successives ont alterné des exposés faits par des représentants de l'administration avec celles présentées par les chercheurs universitaires.

La première communication est une présentation descriptive des activités mises en œuvre en matière de formation dispensées sous l'égide de l'INFRE à travers les chiffres qui montrent bien que des efforts quantitatifs sont faits. Toutefois, le communicateur s'interroge sur la qualité de la formation et répond plutôt par la négative. Il décrit en quelque sorte les difficultés identifiées et les solutions possibles qui renvoient surtout à une révision des contenus et l'intégration de modules spécifique.

La remarque que l'on peut faire c'est l'absence de présentation d'un véritable diagnostic qui guide les choix de remédiation… sans doute pris par les contraintes temporelles.

La deuxième communication s'interroge sur la question de l'identité des enseignants. Comment cette identité professionnelle se construit en relation avec les autres ? Comment la formation influe-t-elle sur la construction de cette identité ? Pour y répondre, c'est une enquête de terrain mettant la lumière sur les interactions entre élèves et maîtres et formateurs pour identifier comment cela influençait l'élève-maître et son identité.

Il en arrive à la conclusion que l'identité professionnelle des élève-maitres se construit par « appropriation/reproduction » de l'expérience professionnelle des formateurs transmis comme une « prêt à porter ». Peu de place est laissée à l'expression de la personnalité de l'apprenant et à l'expression de son inventivité, de sa créativité et de son autonomie. Les formateurs adoptant en générale une posture qu'il qualifie de « impositive ».

Nous pouvons interpréter ces résultats comme l'expression des réalités socioculturelles d'une société marquée par le poids des traditions

dans une société de surcroit gérontocratique. Une société dans laquelle le savoir « sacré » s'acquiert avec l'expérience et se traduit de façon immuable de génération en génération.

Si l'expérience à bien de l'importance dans toute activité, on peut difficilement s'en contenter dans le contexte mondial actuel de « modernité » voire de « post modernité » où le changement est devenu raison d'être !Cela est d'autant plus vrai qu'un penseur aussi avisé que « l'homme d'expérience savent une chose mais ignore le pourquoi ». Quant-à l'homme de science, son rôle est par définition d'expliquer les faits par leurs causes, leurs causes réelles.

C'est fort de cela que le principe fondamental de toute formation qui se veut professionnelle, c'est d'allier la science et l'expérience à travers la composition des formateurs (moitié universitaires/moitié praticien chevronnés) ; le mode formation (alternance entre théorie en formation /pratique en stage) et le contexte.

La troisième communication décrit aussi la formation des personnels d'encadrement en insistant sur les insuffisances tant dans les contenus que dans les infrastructures et les moyens pédagogiques et matériels. Ce qui est intéressant c'est qu'elle relève la faiblesse de la mise en stage qui fait que la formation reste plutôt théorique en déphasage avec les principes que nous retenions plus haut.

Pour synthèse, on peut considérer qu'autant la formation des enseignants que celle des personnels d'encadrement comportent des insuffisances au regard des critères de professionnalisation.

La quatrième communicationest complémentaire des précédentes en ce qu'elle traite de la place du mémoire professionnel dans la formation des enseignants.

Ce mémoire est censé être le document qui témoigne de la confrontation de l'élève maître (ou tout autre professionnel) en formation avec le terrain professionnel et qui doit lui permettre de rendre compte de l'analyse qu'il fait de la pratique sur la base des connaissances théoriques.Or, l'expérience présentée par la communicatrice, c'est que le mémoire professionnelle est en définitive une formalité : ni les modalités du choix des thèmes de mémoire, ni la manière dont les formés les rédigent (y compris en reproduisant les travaux des anciens), ni le temps

accordé pour sa rédaction, ni les exigences que lui confère les formateurs et l'institution, etc. ne permettent au mémoire professionnel de jouer effectivement son rôle.Il y a donc une logique dans les constats faits par les quatre communicateurs au regard de l'environnement socioculturel décrit plus haut.

Fort de cela, c'est à une rupture que nous appelle cet ensemble de communications, si l'on veut assurer une formation professionnelle de qualité pour les enseignants et les personnels d'encadrement.

L'analyse des pratiques enseignantes apparaît comme une voie de sortie de la situation actuelle, ou une porte d'entrée possible, pour aller vers une formation professionnelle de qualité pour les enseignants et personnels d'encadrement.

Conférence formation de Mme Altet

C'est à cela que s'est attaché Le Professeur Altet dans sa conférence à travers une description de la méthodologie de l'analyse des pratiques d'une part et une étude de cas d'analyse de pratiques.

On peut en retenir que l'analyse des pratiques peut constituer une ressource intéressante en formation de enseignants si :

- la posture du formateur ou du corps d'encadrement est moins celle du contrôleur/évaluateur que celle d'un guide/accompagnateur et qui reconnaît la personnalité de l'élève maître en formation, ses efforts et l'aide à trouver des solutions à ses difficultés : décrire, diagnostiquer, aider à identifier les insuffisances et à découvrir les modalités d'y remédier ;
- le profil d'entré de l'élève maître doit être retenu de façon judicieuse pour lui permettre de disposer des connaissances requises pour participer activement à l'analyse des pratiques et opérer le recul réflexif nécessaire à sa progression ;

En somme, en accord avec les résultats de la communication n° 2, c'est à un changement de paradigme que ce séminaire nous appelle afin que la formation parte des pratiques enseignantes, pour conduire leur analyse afin d'améliorer la pratique.

Les nombreuses contributions et recommandations formulées au cours des débats fournissent des pistes intéressantes que le STP-

PDDSE se chargera de mettre à la disposition des acteurs pour une prise en compte dans la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation post 2015.

Consciences professionnelle pour les enseignants et personnels d'encadrement ;

Meilleure formation des enseignants par :

- ✓ la création des bassins de formation,
- ✓ la professionnalisation des formateurs d'enseignants,
- ✓ le relèvement du niveau d'entrée en formation au Bac plutôt qu'au BEPC ;
- ✓ Une meilleure capitalisation des travaux de mémoires professionnels et autres études et recherches sur la formation des enseignants ;

RECOMMANDATIONS ISSUES DES SEMINAIRES

- Mettre en place une Direction, une Cellule, un Conseil de la Formation qui repense une politique de la formation d'ensemble dans une vision systémique ;
- Elever le niveau de recrutement des enseignants du primaire au Baccalauréat ;
- Former des formateurs professionnels pour les ENI et ENS : psychopédagogues, didacticiens des disciplines, spécialistes en ingénierie de formation et formateurs universitaires :
- Exploiter les travaux de recherche en sciences de l'éducation et en didactiques des disciplines pour améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages ;
- Renforcer les capacités des inspecteurs et des conseillers pédagogiques pour accompagner et réguler les pratiques des enseignants, les aider à progresser, remédier et pas seulement sanctionner ;
- Développer une formation professionnelle centrée sur la pratique et des dispositifs d'analyse de pratiques pour les formés ;
- Mettre en place une alternance intégrative dans le curriculum de formation des ENI et ENS pratique-théorie-pratique ;
- Proposer un accompagnement rigoureux du mémoire professionnel ;
- Faire participer les formateurs à des projets de recherches ou à des formations diplômantes masters, thèses ;
- Faciliter la collaboration entre le monde de l'Université et celui de la formation afin de surmonter les barrières liés à l'appartenance à deux Ministères différents ;
- Développer la coopération professionnelle entre les enseignants et leurs établissements afin de résoudre les problèmes rencontrés et d'améliorer les pratiques avec l'aide d'accompagnateurs ;
- Mettre en place des ateliers de formation des différentes catégories de formateurs à l'Analyse des Pratiques Professionnelles.

CONCLUSION

Il était opportun de consacrer trois jours d'échanges et de réflexion à la thématique centrale que constituent les pratiques enseignantes. Le constat est établi que les acteurs de l'enseignement et de la formation au Bénin en général parlent peu de leurs propres pratiques ; ou ils en parlent sans la prise de distance nécessaire pour un positionnement objectif et constructif pouvant engendrer des progrès. Mais l'intérêt suscité par les différentes communications et l'ambiance de convivialité et de confraternité ayant prévalu entre les praticiens des trois ordres sans exclusif ont permis de briser le ''tabou'' pour enclencher une véritable réflexion sur les pratiques d'enseignement/apprentissage dans les écoles, les collèges et lycées, les universités de même que les écoles normales et l'école de formation des cadres d'inspection du Bénin. En outre les professionnels de l'enseignement et de la formation, les bénéficiaires de leurs interventions, c'est-à-dire les étudiants et stagiaires, et les acteurs de la société civile ont eu l'occasion de jeter un regard critique sur lesdites pratiques, avec à la clé, des souhaits pour une meilleure prise en charge des apprenants.

De l'ensemble des présentations et débats, il est ressorti pour chaque dispositif analysé des observations mais aussi des suggestions. Ainsi, pour ce qui relève de la formation initiale des enseignants dans les ENI et EPFI, les pratiques de formation doivent contribuer à la valorisation de l'élève-maître et à favoriser son identification au groupe professionnel tout en améliorant ses représentations et son image personnel. Le profil de sortie doit donc clairement mettre en exergue le développement de compétences professionnelles comme références du groupe professionnel et le développement personnel favorable au processus d'identification au groupe avec un accent fort sur l'individu comme entité du groupe. La construction de l'identité professionnelle ne pouvant faire abstraction de l'individu lui-même, la formation initiale devra questionner l'individu et mettre l'accent sur ses représentations, sa culture, son discours sur la profession et sur lui-même. Il convient à ce sujet, de développer des outils et des dispositifs favorisant la construction de l'identité par le discours sur les représentations individuelles des futurs enseignants.

Dans cette quête d'amélioration de la formation, le mémoire professionnel, qui jusque-là, apparaît comme une formalité, doit revêtir sa valeur et s'appuyer sur les pratiques des professionnels afin de profiter non seulement à l'étudiant ou stagiaire mais aussi à l'ensemble du système éducatif. Un accent sera aussi mis sur la dimension socialisante de cet écrit.

Faisant partie intégrante du système éducatif, les universités du Bénin connaissent aussi leur part de mutation en ce qui concerne les pratiques enseignantes. En cela, il a été souhaité que se développent au sein des institutions de formation universitaire et notamment l'UAC, des pratiques cohérentes et une synergie des différents acteurs de la relation éducative en vue d'atteindre des objectifs communs. Il appartient donc aux enseignants de cet ordre de formation de faire en sorte à sortir de ces mutations plus performants que déstructurés.

L'une des retombées de cette mutation réussie pourrait être la mise en relation consciente et efficace par les étudiants des savoirs théoriques et l'utilisation qu'ils en font dans leur formation. A titre illustratif, une analyse comparée présentée aux participants au cours des séminaires a permis de se rendre compte de l'importance de l'expérience de terrain dans la formation professionnelle universitaire pour identifier le lien entre théorie et pratique.

Cependant, quels que soient les dispositifs, un accent devra être mis sur la prise en compte de la dimension éthique dans les programmes de formation. Spécifiquement pour les stagiaires des ENS, la valorisation de l'éthique professionnelle pourra permettre l'acquisition de connaissances et d'habiletés pour l'analyse, la délibération et la prise de décision idoines dans les milieux scolaires. La qualité des programmes d'études dépendant de la qualité de la formation des personnes chargées de les administrer, à savoir les enseignants, l'une des tâches les plus urgentes est de repenser les contenus de formation des enseignants dans les centres de formation et ce, à tous les niveaux.

Il est à retenir de ce qui précède, la nécessité pour les centres de formation de la mise en œuvre de dispositifs visant à développer une attitude réflexive sur la pratique dans une articulation pratique-théorie-pratique et l'intérêt d'inviter très tôt les étudiants/stagiaires à construire

une posture réflexive, une analyse de situations éducatives et de pratiques vécues et à se positionner autour de savoirs professionnels multiples construits avec l'appui de formateurs de différents statuts, en inscrivant dans le curriculum de formation des séances d'Analyse de pratiques autour des stages et tout au long de la formation.

L'exercice pratique basé sur l'observation des séquences de classe, au cours des séminaires, a permis aux participants de passer à l'acte en développant une démarche réflexive centrée sur la prise de conscience des fonctions relationnelle, pédagogique et didactique constitutives de la pratique enseignante et sur le développement d'une pratique réflexive et l'intérêt qu'apporte l'analyse des pratiques et des entretiens réflexifs d'accompagnement formatif dans la formation à un métier complexe et, plus particulièrement, ce que produit une posture et une pratique réflexive pour le développement professionnel du formé. Ainsi, la pratique, bien que lieu privilégié du développement des compétences professionnelles ne suffit pas. Elle doit être soutenue par des processus réflexifs qui, pour se développer nécessitent la mise en œuvre de dispositifs divers d'observation et d'analyse de pratiques ou des types d'entretien et leurs conditions dans les formations initiale ou continue avec en particulier le nécessaire changement de posture des formateurs, le passage d'une posture autoritaire de contrôle à une posture de reconnaissance dans un accompagnement formatif.

ANNEXES

ANNEXE 1: Outil de Suivi et d'Evaluation Pédagogique

Domaine 1 : Gérer efficacement le temps d'enseignement/apprentissage, les techniques, les ressources, les connaissances.

1. Gère efficacement le temps d'enseignement .

2. Fait preuve d'habiletés et d'efficacité dans la gestion de la classe.

3. Utilise efficacement différentes ressources pédagogiques et stratégies d'enseignement pour construire des connaissances.

Domaine 2 : Créer un environnement d'apprentissage collaboratif et équitable.

4. Implique les élèves dans des activités d'apprentissage coopératif soigneusement organisées.

5. Met en œuvre un enseignement qui se fixe comme objectif le développement par les élèves d'habiletés sociales et collaboratives.

6. Fait participer activement tous les élèves aux activités d'apprentissage quels que soient le sexe, le niveau de réussite, les acquis antérieurs, les aptitudes, les besoins spéciaux et autres différences.

Domaine 3 : Promouvoir une ambiance où l'élève-maître est placé au centre de ses apprentissages, une ambiance qui privilégie des activités d'enseignement et des échanges.

7. Utilise des stratégies d'enseignement variées pour promouvoir une participation active de l'élève à son apprentissage.

8. Pose des questions ouvertes qui incitent les élèves-maîtres à la réflexion et facilitent l'explicitation de leur pensée.

9. Encourage les élèves-maîtres à s'exprimer librement quand ils se retrouvent dans l'environnement pédagogique.

Domaine 4 : Promouvoir un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages.

10. Offre aux élèves des occasions d'établir des liens significatifs entre les résultats de leurs différents apprentissages et la vie courante.

11. Présente aux élèves des situations et des problèmes de la vie courante leur permettant de réinvestir les résultats de leurs apprentissages.

12. Donne aux élèves des occasions de réfléchir sur leurs démarches et sur les résultats de leurs apprentissages.

13. Engage les élèves dans un processus constructif de rétroaction.

14. Se réfère aux connaissances et aux expériences antérieures de ses élèves-maîtres pour planifier et pour ajuster au besoin les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Domaine 5 : Promouvoir la résolution des problèmes, l'émulation et l'exercice de la pensée critique.

15. Offre aux élèves des occasions de faire des analyses et synthèses, de construire des preuves et de faire des déductions.

16. Donne aux élèves des occasions de résoudre des problèmes.

ANNEXE N°2 : LISTE DES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE A L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
1	ABOUTA Ursule Sènami johonita	EM: Zè RP13 ZOUNGBOMEY	Directrice
2	ACCROMBESSI Adéline S.	MEMP	Institutrice
3	ADA Bruno	UAC	Etudiant
4	ADAHOU A Evrard	STP-PDDSE	CSA
5	ADANDE Elvire	UAC	Etudiante
6	ADEKO Marcellin	ENI-Allada	Enseignant
7	ADEKOU Christian	STP-PDDSE	AT/STP
8	ADELEKE GBAGUIDI Sabaina	ENI-Allada	Directrice
9	ADEROMOU Martin Luther	DDEMP Littoral	Directeur
10	ADIDO Y. Juste	CEG LE Nokoué	Enseignant
11	ADJIO Anatole	EPP DagoudoDankoli/A	Collaborateur
12	AFAGNON Farol Adéléké	UAC	Master en science de L'éducation
13	AGBOKPE Bernadin	Eduforn Afrique Magazine	Journaliste
14	AGBOZO Géoffroy	CEG Zogbo	Enseignant
15	AHLOUSOU M. Laurent	DPSE/EASHS/UAC et ENS Abidjan	Doctorant en science de l'éducation
16	AIDE Jean-jadai	UAC	Etudiant sociologie
17	AKAKPO Darius	Doctorat	CD Infrastructure
18	AKANNI Désiré	DDESFTP	C/SEC
19	AKLEKEREKOU Jémina	DETFP/MESTFP	Collaborateur
20	AKOUEDENOUDJE Marie	STP-PDDSE	Personne Ressource
21	AKOUEDENOUDJE S. T. Gildas	psychologie	Master en science de L'éducation
22	ALAPINI Angèle KOUTON	EDP	Secrétaire
23	ALLADAKAN Agbodjinou Germain	INFRE	C/SRE
24	ALTET Marguerite	Université Nantes	professeur d'Université
25	AMIDOU Kamilou	UAC	Etudiant/psychologie
26	ANDEBI Madina	STP-PDDSE	Comptable
27	ANDEMI MORA Alassane	STP-PDDSE	CS-EP
28	ASSOGBA Gilles H.	EPP Djidje/A	Collaborateur
29	ASSOGBA- Martin	UAC	Etudiant
30	ASSOU Louise	DDEMP Littoral	C/SRH-A
31	ATHEMY.V. QUIRIN	MEMP	Instituteur
32	ATHINDEHOU Maurice Aristide	DDESTFP Littoral	Collaborateur
33	ATOHOUN Raoul	STP-PDDSE	CS GPS
34	AYITE Claude	INFRE/MEMP	COL.INFRE
35	AYIVI Jean Gilbert Arnaud	INIFRCF	Inspecteur
36	AZON Epiphane	FENAPEB	Président
37	BABA-MOUSSA Abdel Rahamane	STP-PDDSE	Secrétaire Technique Permanent
38	BADE Marc	MEMP	Instituteur
39	BAKARI Birkiss M.A.V	RACINES	Chargée de PADOE3

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
40	BARNOR A. Francis-Aimé	RPn°29	CRP
41	BAUDOUIN Degan	EDP	Agent de liaison
42	BOKO Géneviève	UAC	Etudiante
43	BOKO-VOU Expédit	STP-PDDSE	CS
44	BONOU Pierre	UAC	Etudiant
45	BOUKARY Adidjatou Précieuse	MEMP	Directrice EPP
46	da SILVA J.M. Salim	CEG LE Nokoué	Enseignant
47	DAH M. Cyrille	CS COT-GBEGAMEY	CP
48	DJOHOUN Jean	RP n°29	Directeur
49	EZIN André	DIPIQ	C/SIAP
50	FADOHAN Shebi	UAC	Etudiante
51	FALOLA DJOGBENOU Venise	MEMP/Dir EM:SURU LERE RP29	Directrice
52	FANTOHOU Marcel	UAC	Etudiant en Psychologie
53	FATOMBI Rodrigue	STP-PDDSE	Personne Ressource
54	FATOUMBI Calixte	EDP	Master en sciences de l'éducation
55	FOLLY Solange S.D	EPP/ MEMP Houéyiiho2/A	collaboratrice
56	GAHOU Blaise	MEMP	CRP 11
57	GASSONDE Rouchuow	UAC	Etudiant/Sociologie
58	GBAGUIDI Jean-Euloge	EDP	Coordonnateur Formateur
59	GBAHOUNDJAGUE Achille	MEMP	Directeur
60	GBEHI Charles D.	Ecole Doctorale	SA
61	GBODJINOU Robert D.	DDESTFP Littorale	DD
62	GLELE A.K. Louis Mesmin	DDESTFP-Littoral	Collaborateur DDESTFP-Litt
63	GNONLONFOUN R. Gervais	MEMP	Directeur EP
64	GODONOU G. Kévin	EPP Zinvié C/A	Instituteur
65	GUEDEGBE Michel	CEG FIYEGNON	Directeur
66	HOUEGBELO Akimbi Sédrick Ligier	UAC EDP	Master en science de L'éducation
67	HOUENON Serge	RPn°29	Enseignant
68	HOUESSOU Patrick	UAC	Professeur à l'UAC
69	HOUNAKO Bruno	DIPIQ	CGPS/STI
70	HOUNDJI Romain A	DDESTFP-Atlantique	Directeur CEG GBEDODE (Pahou)
71	HOUNDJI Ulrich	Journaliste/Educ'action	Education
72	HOUNDJO K. Richard	MEMP	Directeur EPP
73	HOUNGBO Paul	EPP ADISSIN	Directeur
74	HOUNGBO S. Rosalie	UAC	Etudiante Journalisme
75	HOUNKPATIN Anicet	DETFP/MESTFP	Collaborateur
76	HOUNKPE Robert	ENI-Allada	Chef du service des Etudes
77	HOUNSA Cossi Félicien	MEMP	Directeur EP
78	IMOROU Abou-Bakari	EDP/EDC	Coordonnateur Adjoint de filière
79	KAKESSOU Sindoté	DDEMP/LT	Instituteur

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
80	KINGNIDE Eric	UAC	Etudiant
81	KINHA Hervé	CBO-EPT	Coordonnateur National
82	KOUGNILODE Fréjus Patient	UAC	Etudiant en sciences de l'éducation
83	KOUKPOSSI O. Albert	ENI-Allada	Formateur
84	KOUNOHO H. Maurice	CS Abomey Calavi III	Directeur
85	KOUSSA Roland	MESTFP	Coll/DIPIQ Alt/Lit
86	KOUSSOUHON Inès	EDP	Secrétaire
87	KPATENON Prosper	MEMP	Directeur EPP
88	KPOTON G. Edmond	ENI-Allada	Enseignant
89	LANDO Fortunat	MEMP	CP
90	LAOUROU Cédric	UAC	Etudiant
91	MAFORIKAN. J.M. Euloge	EPP/MEMP Vèdoko3/B	collaborateur
92	MEDETO Romain A.	CEG le plateau	Enseignant
93	MELOME A. Félicité	ENI-Allada	Enseignante
94	MEVOGNON Elie	INFRE/MEMP	Chef Division SRE
95	MITOSSEDE Philibert	DDESTFP-Littoral	C/SESTFP
96	MONTCHO Christian	CS Kpomassè	CP Zone1
97	NAPPORN Clarisse	DSE/UAC	Enseignante
98	NASSARA Augustin	LIASBA	Proviseur
99	NONDICHAO Mahamadou	STP-PDDSE	CS/EM
100	NOUDEHOU Espérance	DIPIQ	IPD/ATL LTI
101	NOUGBOLOGNI Rodolphe	CEG le plateau	Directeur
102	NOUMON Pontien	INIFRCF	Chef de service
103	NOUNAGNON A. Casimir	MEMP	Directeur EP
104	ODOULAMI Leslie	EPP MEMP ZOCA/C	Directeur
105	OUASSA Joseline	UAC	Etudiante Sociologue
106	OUASSA Lucile Christelle	STP-PDDSE	CS/ ESG au STP-PDDSE
107	PODANHO Maurice	DDESTFP Atlantique	DD
108	SODE Gbénondé D. Rode	UAC	Etudiante
109	SODOKPA Chantal	MEMP P/RP28	Directrice
110	SOGADJI Valère	UAC	Enseignant
111	SOGBADJI Claude	DDEMP Atlantique	Collaborateur
112	SOGLOHOUN Djagnikpo Nacthigal	UAC	Enseignant
113	SONON Atadédji	ENI-Allada	Enseignant
114	SOTON N. Bernadin	MEMP	SEMP DDEMP-ATL
115	TCHAOU Aliette	EDP	Comptable
116	TCHAOU S. Gérard	Cadreur Educ'action	Cadreur
117	TCHIAKPE Aline C. épse LAWSON	ENI-Allada	Enseignante formatrice
118	TCHIAKPE C. Camille	RPn°29	CRP
119	TCHOROUWE Florent	UAC	Etudiant en sciences de l'éducation

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
120	TIANDO Carine	UAC	Etudiante en Psychologie
121	TIANDO Romaine	UAC	Etudiante en sciences de l'éducation
122	TOGBETO Aline épse COUTHON	MEMP	Directrice EP
123	TOGOUDAGBA Frank Félix	Sociologue	Doctorant
124	VISSIN W. Expédit Représente par WANKPO Ingrid	MIRD/IGAIE UAC	MC DRS
125	VISSOH A. Layal	CEG le plateau	Enseignant
126	WADOCHE DOHOUN P. Isabelle	MESTFP	Proviseur
127	YABI A.S.David	MEMP	CRP 9
128	YAROU Manhamadou	Plan Bénin	Conseiller Education
129	ZANGRONIO Comlan	DDEMP Atlantique	Directeur

ANNEXE N°3 : LISTE DES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE TENU A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE P/N

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	FONCTION
1	ACCROMBESSI Marcel Pépin	EFPEEN	Stagiaire
2	ADAHOU Aubin Evrard	STP- PDDSE	CSA
3	ADEKOU Christian	STP- PDDSE	AT/STP
4	ADEKOU Georgette	ALLOGNON	Institutrice
5	ADJI Sylvestre	ENS	Stagiaire
6	ADOUNKPE Lambert	IPD-OP (pour l'Ouémé)	IPD
7	AGBIHOUNKO Inès	ENS	Stagiaire
8	AGBO KOUNOUHO A. Hortense	EFPEEN	Elève Inspecteur
9	AGBODJOBE David H.	IPD-OP	Inspecteur de pool pour plateau
10	AGBODOYETIN Honorat	ENS/P-N	Enseignant
11	AGOSSOU J. Samuel	CEG1 Akpro/Missérété	Directeur
12	AHITOHOZIN S. Pierre	CEG1 Avrankou	Directeur
13	AHONON Cossi Jean Berchman	CEG Ablangandan	Directeur
14	AHOUANDJINOU Cyprien	CEG DJEGAN KPEVI	Directeur
15	AIDESSA Olivier	ENS	Stagiaire
16	AINAN Arnaud	ENS	Stagiaire
17	AKANRO A. Parfait Roch	DDESTFP-P	C/SESTFP
18	AKIELE Mouftaou	DDESTFP Plateau	C/S
19	AKIEMI Bertin	LT POBE	Enseignant
20	AKOSSINOU F. Joseph	UPAO	Directeur études/ Enseignants
21	AKOUEDENOUDJE Marie Alain S. Giovanni	STP- PDDSE	Personne Ressource
22	AKOUEGNON Ayéché Ablavi Méria	ENS	Stagiaire
23	AKPATA G. Jean	CEG1 Adjarra	Directeur
24	ALAO Mohamed Machioud	CEG Atahoukpa	Directeur
25	ALLADAKAN Agbodjinou Germain	INFRE	Chef service recherche
26	ALOWANOU Merveille	ENS	Stagiaire
27	ANAGONOU Armel	ENS	collaborateur
28	ANDEBI Madina	STP- PDDSE	CISEM
29	ANDEMI MORA Alassane	STP- PDDSE	CS-EP
30	APLOGAN Christian	ENS	SCE/ENS
31	ASSOGBA D. Joannes	C/ SEC DDESTFP-O	Inspecteur DIPIQ
32	ASSOGBA S. Blandine	Représentant des professeurs CEG Kitigbo	Professeur Adjoint
33	ATCHAN Gildas Lucette KAYI	ENS	Stagiaire
34	ATCHORON Lamidé	Lycée Béhanzin	Proviseur

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	FONCTION
35	ATINDEHOU Nestor	DDESTFP-O	C/SESTFP
36	ATOHOUN Raoul	STP- PDDSE	CSGPS
37	AVOCE H. Jacques	DDESPFTP Plateau	C/SEC
38	AVOCE S. Bertrand	ENS	Stagiaire
39	AYIDEGNON Célestin	CEG Adjohoun	Directeur
40	AZANMASSO G. Célestin	EFPEEN	C/S
41	BADOU C. Emmanuel	SEDF	Directeur
42	BAH Clément	ENS	Enseignant
43	BANKOLE. A. Akambi	CEG1 POBE	Directeur
44	BAWA Richard	EFPEEN	Elève Inspecteur
45	BIO TCHANE Taibatou	CEG Dowa	Directrice
46	BOKO-VOU Expédit	STP- PDDSE	C.S
47	BONOU Arnaud D.	ENS	Stagiaire
48	CAKPO C. Justin	EFPEEN	C/SEE
49	CHANOU Pierre	INFRE	Directeur
50	DANOU C. Bernadette	ENS	collaborateur
51	DANSOU Bertin	DDESTFP	DDESTFP
52	DEGUENON S. A. Eudoxie	CEG Davié	Directrice
53	DJOMATIN Marcel	LTI-PN	Censeur
54	DJOSSE Bertin Godefroy Oluchessi	DDESTFP Plateau	Directeur
55	DOSSA B. Blanchard	CEG Gomesota	Directeur
56	DOSSOU H. Fhédosky	ENS	Stagiaire
57	EGNONSE Hilaire	LT-POBE	Proviseur
58	ESSETCHEOU T. Comlan	EFPEEN	Elève Inspecteur
59	FAGBOHOUN Janviette	EFPEEN	Elève Inspecteur
60	FATOMBI Rodrigue	STP- PDDSE	Personne Ressource
61	FOHOUNHEDO Gisèle	ENS	C/SA
62	GANGBO D. A. Eugène	CEG AGBOKOU	Directeur
63	GANKPE.M. Flavien	EFPEEN	Elève Inspecteur
64	GBAGUIDI Daniel	ENS	CD/SMM
65	GBEDEHESSI Damienne	ENS	Stagiaire
66	GBEDJI K. Jacques	EFPEEN	Elève Inspecteur
67	GBESSEMEHLAN. Elodie	ENS	Stagiaire
68	GONZALLO Germain	ENS	Directeur
69	GOUNON Franck	ENS	Enseignant
70	HOUESSOU N. Hilaire	CEG DJIGBE	Directeur
71	HOUINDO Mireille	DESG	C/SA
72	HOUNDEDAKO Abègnon Gloria	ENS	Stagiaire
73	HOUNDEGLA A. Aline	Proviseur L. Toffa 1er	Proviseur

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	FONCTION
74	HOUNKPATIN Justinien	Proviseur Lycée T. com	Proviseur P/N
75	KAHOU Médard	ENS	collaborateur
76	KAKPO Cédric	CEG Adjarra	Enseignant
77	KANLINSSOU Jean	ENS	Stagiaire
78	KINIFFO Georges	Préfet/ENS	Préfet/ENS
79	KOSSOKO Mohamed	ENS	Stagiaire
80	KOTCHOFFA Olga Laurence	CEG Danto	Directrice
81	KOUEDOZAN H. Eugène	CEG DAME-WOGNON	Directeur
82	KPONOU Alexis K.	CEG1 Sakété	Directeur
83	LAGBENOU Solange	EFPEEN	Elève Inspectrice
84	LOKOSSI Gilbert	EFPEEN	Elève Inspecteur
85	MAYODE Charles	ENS	Stagiaire
86	MEHOU Dieudonné	ENS	collaborateur
87	MONGBO M. Patrick Serge	EFPEEN	élève Inspecteur
88	NONDICHAO Manhamadou	STP- PDDSE	CS/EN
89	OGOULOLA Martin	EFPEEN	Elève Inspecteur
90	OLIBE K. Elisée	ENS	Stagiaire
91	OLLALANDOU Saliou	CEG ADJA OUERE (plateau)	Directeur
92	OLOUFADE Hyacinthe	CEG Ifangui	Directeur
93	OUASSA Lucile	STP- PDDSE	CS/ESG
94	PONOU Aichatou	DDESTFP-U	C/S
95	QUENUM Corneille	EFPEEN	Elève Inspecteur
96	SOKENOU Joachim	ENS	Stagiaire
97	SOMAKPO Guy Modeste Eric	INFRE	chef-service
98	SOTINKON Detondji Amour	EFPEEN	Elève Inspecteur
99	SOUROU A.S. Ghislain	ENS	Stagiaire
100	TCHODIKPO Samuel	EFPEEN	Elève Inspecteur
101	TIGO. Clément	CEG1 Kétou	Directeur
102	TODO Stive	ENS	Stagiaire
103	TODOME Innocent	DDESTFP-P	C/SAF
104	TOFOEDO Mascime	ALLOGNON	Instituteur
105	YEKINU Ibrahim.	DA ENS	DA/ENS
106	ZANOU Alexandre	CEG2/Kétou	ENSEIGNANT
107	ZINGBE Eloi	INFRE	chercheur

ANNEXEN°4: LISTE DES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE TENU A L'ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE P/N

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
1	ABI-KABEROU Gildas	DPSE/UAC	Formateur
2	ABOU Assika Soura	EFPEEN	Elève CP
3	ABOUDOU Ziganéry	CS Kétou	Directeur
4	ADAHOU A. Evrard	STP-PDDSE	CSA
5	ADAMBADJI H. Emmanuel	C.S Sèmè-podji	Directeur Krako-Plage I/A
6	ADAMON Moibi		Personne Ressource
7	ADEKOU Christian Raoul	STP-PDDSE	Assistant Technique-STP
8	ADEN HOUESSOU Dona Léon A.	C.S Sèmè-podji	CP ZONE 2
9	ADEN Virgile Désiré	DEM/MEMP	CDF/SPEDE
10	ADEOCHOUN Rachidi Akambi	CS/SAKETE	Directeur Zone CEB-TIN
11	ADYMITON Noukpè Félix	CS Ifangni	Conseiller Pédagogique
12	AFOUDA Mireille épse Worou	DEM/MEMP	Directrice
13	AGBODJAN M. Alice	CS Porto-Novo-Attakè EM GBOKOU III	Directrice
14	AGBOGLA Kodjo	INFRE MEMP	SG
15	AGBOKPE Bernardin	EDU FORN Afrique Magazine	Journaliste
16	AGBOYINOU Germain	CS Pogbè	CP ZONE 1
17	AGBRA Comlan Antoine	EFPEEN	Elève CP
18	AHIMAVO A.D. Basile T.	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
19	AHLONSOU M. Laurent	DPSE/UAC	Formateur/Psychologique
20	AHOUANDJINOU Reine	D/EM AKOUHO	Directrice
21	AHOUNON. S Louis	ENI-Porto-Novo	Eleve maitre
22	AIFI Elie	CS POBE	Directeur Pogbè/Adj
23	AKE ADJO Léon A.	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
24	AKIYO Bio Luc	C/SF INFRE	Chef service Formation
25	AKLAMARO N. Désiré	D.EcoleAdjègomlèle	Directeur
26	AKLE Karim	CS Adja-ouèrè	Conseiller Pédagogique
27	AKODJENOU Dossou B. Constant	EFPEEN	Elève CP
28	AKOUEDENOUDJE Marie Alain S. Giovanni	STP-PDDSE	Personne Ressource
29	AKPANKAKOU Inès	MEMP	Enseignante
30	AKPO Sourou Pierre	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
31	ALLADAKAN Agbodjinou	INFRE	C/ SRE
32	ALTET Marguérite	Université Nantes	Professeur
33	AMOUSSA Rachidatou	ENI/Porto Novo	Elève Instituteur
34	ANDEBI Madina	STP-PDDSE	ELSER

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
35	ANDEMI MORA Alassane	STP-PDDSE	CS-EP
36	ARO Kolanvoré Soumaîla	CS Kétou	CP
37	ATOHOUN Raoul	STP-PDDSE	CSCPS
38	AYAKA D. Luc	CS Ifangni	Directeur
39	AYINON E. Manuella	C.S Sèmè-podji	Directrice
40	AZANMASSO G. Célestin	EPPEEN	Directeur PI
41	AZONDENON Sapientia	ENI/P-N	ENI
42	BABA A. Marie Claire	CS SAKETE	Directrice EM/ Odanyogoun
43	BABA-MOUSSA Abdel Rahamane	STP-PDDSE	STP
44	BACHABI I. Youssaou	ENI	Formateur
45	BALOUGOU L. Delphine	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
46	BAMIKOLE.O. Simon	ENI-PN	Directeur
47	BANKOLE Paule L.	EFPEEN	C. SEEMI
48	BEHANZIN Zacharie	INFRE MEMP	C/SIC
49	BOKO Richard	INFRE MEMP	Chef division
50	BOKO Sèssi Isabelle	ENI-Porto-Novo	Elève-maitresse
51	BOKO-VOU Expédit	STP-PDDSE	CS
52	BONGOU KOTTIN T. Marguerite	ENI Porto-Novo	Formatrice P.R
53	BONOU Jacques	CS Oganla CRP 33	CS Oganla Représentant CRP 33
54	CAKPO C. Justin	EFPEEN	C/SSE
55	CAKPO Kossi Thomas	CBO-EPT	Président
56	CHABI-BONO Pascal	ENI Kandi	Directeur
57	CHANOU Pierre	INFRE	Directeur
58	COSSOU Magloire	Personne Ressource	IEPD
59	DAGAN Dossa Jacob	EFPEEN Porto-Novo	Formateur
60	DANSOU Eugène	Université de Porto Novo	Etudiant
61	DEGOU C. Ambroise	CS Dogbo	CS Dogbo
62	DEGUENON M. Marthial	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
63	DJEDOKANSI Gratien Noel Gbemènou	circonscription scolaire de sèmè-podji	DIRECTEUR EPP Gbéhommè centre
64	DJIHOUAN Claude D.	EPP/Akpro-gbèdji/ AMIS	Directeur
65	DJOSSOU Comlan Thomas	EFPEEN	Elève CP
66	DJOSSOU D. Rita	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
67	DOKPONOU A. Olivier	CS Dogbo	Elève Instituteur
68	DOSSOU K. Yves Barthélémy	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
69	DOSSOU Siaka M.	CS Pobè	Conseiller Pédagogique

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
70	DOUDJI Gaston	ENI Porto-Novo	Formateur
71	DOVONOU Thiery	Syndicat	Chercheur
72	EHOUI Toussaint	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
73	FADONOUGBO Henri	CS Adja-ouèrè	Directeur
74	FAGBEMI Magloire	ENI Porto-Novo	CSEDP
75	FANDOHAN Nelly	ENI/PN	Elève
76	FATOMBI Rodrigue	STP-PDDSE	Personne Ressource
77	GAGA Adadé Ezéchias	circonscription scolaire d'Avrankou	Directeur EPP Tchakloouanho
78	GANDJI épse TCHIAKPE Nicole	CS Porto-Novo Oganla	Institutrice Adjointe
79	GANSA Bruno	CAEB	Inspecteur de l'enseignement 1er degré
80	GAYET J. Fleur	CS Avrankou	Institutrice
81	GBAGUIDI Ernest A. F.	ENI Porto-Novo	Formateur-P-R
82	GLITHO Marcel Gérard	EFPEEN	Elève CP
83	GNANSOUNON Zéphirin	INFRE	SA/INFRE
84	GNONLONFOUN Y. Fréjus	ENI-Porto-Novo	Elève maitre
85	GOGOHOUGA Nicolas	INFRE MEMP	
86	GOHOUNGBO Eulalie	EPP/Akpro centre/B AMIS	Directrice
87	HLAKOUGBE Etienne	CS SAKETE	CP SAKETE
88	HLAKOUGBE Stella	CS Dangbo	D/EM DJIGBE
89	HODONOU Flavien	CS Adja-ouèrè	Conseiller Pédagogique
90	HONENOU B. Pigalle	ENI-Porto-Novo	Elève-maitre
91	HOUANYE Faustin	CS. Porto Novo	Directeur
92	HOUDJI Ulrich	Educ Action	Journaliste
93	HOUEMENOU Lionel	CS Pyramide	Elève CE1
94	HOUENOU de. Dravo M. Alphonsine	ENI-Porto-Novo	Elève-maitresse
95	HOUETENON Y. Fulgencia	ENI-Porto-Novo	Elève-maitresse
96	HOUGUEVOU H. Lazare	CS Avrankou	RPT CRP 36
97	HOUNDJE Abel	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
98	HOUNDJI Ulrich	Educ Action	Journaliste
99	HOUNKANRIN B. Nestor	EFPEEN	Elève CP
100	HOUNKONNOU H. Paul	CS Dangbo RP N°35	Collaborateur
101	HOUNKPATIN Maixent	Lycée technique Industriel de P.N	Prof. Certifié de Mathématique
102	HOUNKPE Minagan Rigobert G.	CS Porto-Novo Oganla EM Ouenlinda	Directrice
103	HOUNNOUKON Timothée	CS Dangbo	Directeur

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
104	HOUNSOU G. Philippe	CS Adjarra	Adjoint
105	HOUSSOU Gbètogo Noël	Directeur école Maternelle Auan-Ewé	Directeur
106	HOUSSOU S. Noël	FEDAPE-OP	Président
107	HOUSSOU Z. D. Cyprien	CS Dangbo	CP ZONE 1
108	HOUSSOUGUE Viwanou	ENI Porto-Novo	Formateur
109	ISSOUMAÏLA Yaya	CS Porto-Novo-Attakè EPP Gbèdji-A.	Directeur
110	KAKPO T. Bienvenu	EFPEEN	Elève conseiller Pédagogique
111	KANGNI Christelle	INSEPS	Etudiante
112	KEKE Juliette	CS Adjarra	Directrice
113	KOBA Z. O Zacharie	C.S Aguégués	D/EPP Houédomè1/A
114	KOMBOU M. Madelaine	ENI-Porto-Novo	Elève -maitresse
115	KOUDEBI-HOUENOU A. Judith	CS Porto-Novo Oganla EFPEEN/B	Directrice
116	KOUHINKPO Jérôme S.	CS Dangbo	Directeur
117	KOUTON André	CS/ Adjarra	Conseiller Pédagogique
118	KPATINDE S. Yvette	EM Missérété Adanmayi	Directrice
119	KPATINVO Marie Rose	CS P/Novo Atlantique	Directrice EPP AHAKE/A
120	LALEYE .Lucrèce	CS-Kétou	Directrice EM
121	LIMA Apollinaire	INFRE	C-SA
122	LOKONOU Y. Rita	CS Porto-Novo Atacora	DIRECTRICE AKRON/B
123	MAMADOU Layessi	INFRE	Chercheur
124	MAPPORN Clarisse	CNE	Professeur
125	MEVI Désiré	CS Attakè	CP
126	MIKENHOUESSE S. Fulbert	ENI-Porto-Novo	Elève -maitre
127	MINGNINOU Alice	MEMP	DAC
128	MONWANOU M. Yolande	CS Aguégués EM Avagbodji	Directrice EM
129	NASSARAH Ambroise	EFPEEN	Elève CP
130	NASSARAH Damien	CS Adjara	Directeur
131	NONDICHAO Manhamadou	STP-PDDSE	CS/EM
132	OGOUNYI ADIMI Esther	LARES	Coordprod Education
133	OKE H. Victor	ENI-Porto-Novo	Elève maitre
134	OLAGOKE Gilles L.	ENSTIC-UAC	Etudiant répétiteur
135	OSSA Gilbert Djossè	CSP/Nov Oganla EPP. Dowa-Ahlamè	Directeur
136	OTENIA Edmond	DDEMP-Littoral	CD/SEMP
137	OUASSA Lucile Christelle	STP-PDDSE	CS/ESG
138	RANDOLPHE Edwige F. épse GBAGUIDI	UNAPEEB	

N°	NOM ET PRENOMS	STRUCTURE	TITRE
139	SAGBO Félix M.	EN/PN	Formateur
140	SALAMI Mohamed Koudous M.	ENI Kandi	Formateur
141	SCHOEPPER Liliane	DDC	Chargée de Programme
142	SODEGADJI Blaise	ENI- DOGBO	C/ SEDP
143	SODJINOU Honoré	ENSTIC-UAC	Etudiant
144	SOMAKPO Guy Modeste Eric	INFRE MEMP	C/SDIP
145	SOSSA A. Denis	Pobè A. Ouèrè	CRP
146	TCHANGO Eugène Eïtayo	CS Adjara	Directeur
147	TCHAOU S. Gérard	Educ Action	Cadreur
148	TODJINOU Valentine	circonscription scolaire d'avrankou	Directrice
149	TOHA H.K. Expédit	CS Sèmè-Podji	Directeur EPP
150	TONATO K. Prosper	UAC	Doctorant
151	TOSSIN Grégoire	Formateur ENI/P-N	Formateur ENI/P-N
152	VITOULEY A. Denis	EFPEEN	Elève CP
153	VODOUNNOU Géradine	ENI Porto-Novo	Formatrice
154	WATCHINOU Isaïe	ENI-P/N	C/SA
155	ZANNOU Dorine	CS Oganla	Enseignante
156	ZANNOU J. Martine	ENI-Porto novo	Elève Instituteur
157	ZANNOU M. Barthélémy	DEM	Chef Secrétariat
158	ZANNOU Prudence	ENI-Porto-Novo	Elève-maitresse
159	ZANVONON A. Omer	ENI Dogbo	Directeur
160	ZOUNON N. Adolphe	ENI-P/N	Formateur
161	ZOUNTCHEGBE Irma	ENI Porto-Novo	Formatrice

ISBN : 978-99919-74-61-3
Dépôt légal n° 10268 du 28-03-2018
Bilbliothèque nationale du Bénin,
1e trimestre